

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**O GÊNERO TIRINHA COMO MOTIVADOR PARA A AMPLIAÇÃO
DO LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DA
TIRINHA AO CONTO**

Thamires Carrara Ferraz

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**O GÊNERO TIRINHA COMO MOTIVADOR PARA A AMPLIAÇÃO
DO LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DA
TIRINHA AO CONTO**

Thamires Carrara Ferraz

Sob orientação da orientadora Profa. Dra.

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: Diversidade social e práticas docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F368g Ferraz, Thamires Carrara, 1994-
O gênero tirinha como motivador para a ampliação do
letramento: uma proposta de retextualização da tirinha
ao conto / Thamires Carrara Ferraz. - Seropédica,
2023.
112 f.: il.

Orientadora: Rosa Mari7 Ribeiro.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, ProFletras, 2023.

1. Retextualização de tirinha ao conto. I. Ribeiro,
Rosa Mari7, 1964-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. ProFletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

THAMIRES CARRARA FERRAZ

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Cristina dos Santos Malfacini (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA – 2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO SISTEMA
INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 2023

TERMO Nº 983/2023 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/08/2023 11:03)

MARLI HERMENEGILDA PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

Matrícula: ###292#3

(Assinado digitalmente em 28/08/2023 13:25)

ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: ###957#1

(Assinado digitalmente em 29/08/2023 14:12)

ANA CRISTINA DOS SANTOS MALFACINI

ASSINANTE EXTERNOCPF: ###.###.607-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **983**, ano: **2023**, tipo:

TERMO, data de emissão: **28/08/2023** e o código de verificação: **b4f1d77578**

Aos meus alunos, protagonistas do processo de aprendizagem e figuras essenciais para escrever a história da Educação.

Agradecimentos

Agradecer é uma forma de transformar momentos difíceis em trocas afetivas de muito significado. Esta pesquisa, momento difícil de desenvolvimento e conciliação com a vida prática, também traz homenagem a pessoas especiais.

Agradeço à minha família, pelo apoio constante durante todo o curso e a fase de pesquisa e produção da dissertação.

Agradeço aos meus alunos, que motivaram e protagonizaram esta pesquisa e encheram meu trabalho com a alegria da sua juventude.

Agradeço ao corpo docente do ProfLetras, pelos conhecimentos desenvolvidos durante o curso e tão aproveitados nesta pesquisa.

Agradeço à prof. Roza Maria Palomanes Ribeiro, pela orientação constante, precisa e parceira.

Agradeço aos demais profissionais do ProfLetras, que tornaram a burocracia mais palatável durante o processo de pesquisa.

Agradeço aos colegas de curso, que contribuíram com debates enriquecedores para esta pesquisa e para mim pessoalmente.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

FERRAZ, Thamires Carrara. **O Gênero tirinha como motivador para a ampliação do letramento: uma proposta de retextualização da tirinha ao conto.** 2023, 112 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

A presente pesquisa tem como objetivo geral propor um trabalho da retextualização do gênero Tirinha ao gênero conto, tendo como foco principal a ampliação do letramento dos alunos. A escolha da tirinha como motivador para a abordagem de novo gênero se deu, principalmente, devido às suas características de gênero multimodal, que despertam o interesse do público-alvo do projeto, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, além de abordar temas com os quais os alunos se identificam e que, por vezes, dialogam com sua realidade social. Partindo da compreensão do texto escrito e do imagético na tirinha, pretendeu-se levar o aluno a produzir um texto no gênero conto, ampliando, assim, seu letramento. Acredita-se, portanto, na importância de se valorizar o uso de gêneros textuais no ensino da língua, utilizando um gênero com as características da tirinha no sentido de facilitar a compreensão e produção da estrutura de um texto narrativo no formato do gênero conto. Para desenvolvimento da pesquisa, foi feita uma pesquisa bibliográfica, de modo a verificar quais propostas haviam sido feitas para a obtenção do propósito inicial; em seguida, um roteiro de trabalho que pudesse auxiliar o docente no trajeto entre o texto multimodal de gênero tirinha até o texto literário de gênero conto. O produto final desta pesquisa é um caderno pedagógico com atividades de retextualização do gênero tirinhas, especificamente as do Armandinho, de Alexandre Beck, para o gênero conto, idealizado com o objetivo de ampliar o letramento do aluno. O objetivo geral foi propor um trabalho da retextualização do gênero tirinha ao gênero conto, tendo como foco principal a ampliação do letramento dos alunos, levando-se em conta os descritores de língua portuguesa D9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – e D15 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação. No que diz respeito aos objetivos específicos, propôs-se: introduzir as características do gênero conto; instrumentalizar o aluno para que retextualize as tirinhas trabalhadas em sala de aula; levar o aluno a perceber diferenças e semelhanças entre os dois gêneros trabalhados e a compreender o processo de escrita do texto através da retextualização. A pesquisa está fundamentada pelos documentos oficiais da educação Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), além de autores como Bakhtin (2003), Marcuschi (2005) (2009), Marcuschi & Xavier (2010), Koch & Elias (2013) e Matêncio (2002) que embasaram a idealização do material pedagógico que é o produto final da pesquisa.

Palavras-Chave: Letramento; Retextualização; Gêneros textuais; tirinha; conto.

ABSTRACT

FERRAZ, Thamires Carrara. **The comic strip genre as a motivator for the literacy expansion: a comic strip to short text retextualization proposal.** 2023, 112 pages. Dissertation (Language Professional Masters Degree in National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

The present academic work has the main objective to propose a retextualization task, from comic strip to short story, in order to extending students' literacy. The comic strip choice as a motivator for approaching to new genre was, mainly, due to the ludic mode from multimodal characteristics, which rouse interest the target audience project, the 7th year of Elementary School students, in addition the genre approach themes in which students identify with and, sometimes, it dialogues with their social reality. Starting from the understanding of the written and strip imagery, it intends to lead the student to produce a short story genre, expanding their literacy. It is believed, therefore, in the importance of valuing the textual genres usage in language teaching, using a genre with the comic strip characteristics to favor the understanding and production of the narrative structure in the short story formatting. For developing the academic work, it was made a bibliographic research, in order to checking the propositions that had been done to achieve the main objective; in sequence, a job route which could help teachers to enable the short story production starting from the comic strip. The final product, result of the present academic work, is a retextualization activities pedagogical notebook using the comic strip genre, specifically Armandinho's, by Alexandre Beck, for the short story genre production, focusing in expanding the student's literacy. The general objective is to propose a retextualization from a comic strip to the short story genre, main focusing on the expansion of students' literacy. Regarding to specific objectives, it is proposed to introduce the short story genre characteristics; to equip the student indeed to retextualize the comic strips worked in the classroom; to lead the student to perceive differences and similarities between the two genres and understand the writing process through retextualization. This research is based on official education documents of the National Curricular Parameters – PCN (1998) and National Common Curricular Base – BNCC (2017), beyond authors such as Bakhtin (2003), Marcuschi (2005) (2009), Marcuschi & Xavier (2010), Koch & Elias (2013) and Matêncio (2002). The selected Portuguese language descriptors to compose the research are D9 – identify the text purpose from different genres – and D15 – recognize different ways of treating information in the comparison.

Keywords: Literacy; Retextualization; Textual genres; Comic strip; Short story.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
A PRODUÇÃO TEXTUAL	14
1.1 O desenvolvimento da produção textual	14
1.2 Produção Textual: Letramento em foco	15
1.3 Gênero Textual	18
1.4 Gêneros de História em Quadrinhos: Cartum, Charge e Tirinha	25
1.5 Gênero conto	30
1.6 Retextualização	33
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	37
2.1. Caracterização do tipo de pesquisa	37
2.2. Produto final: o caderno pedagógico	39
2.2.1. Questão e contexto de pesquisa	39
2.2.2. Proposta de material de apoio docente	42
CAPÍTULO III – PESQUISA EM EXECUÇÃO	45
3.1 Pesquisa bibliográfica	45
3.2 Passo a passo para a elaboração do caderno pedagógico	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE 1 – CADERNO PEDAGÓGICO	64

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar configura-se como um grande acolhedor da diversidade humana uma vez que recebe diferentes perfis discentes. Na escola pública, sobretudo, é fundamental que o professor seja capaz de saber lidar com situações adversas em relação a aspectos socioculturais, independentemente do seu componente curricular.

A respeito da sala de aula, aspectos institucionais tais como currículos, fazer pedagógico, entre outros, são colocados em pauta na escola e, muitas vezes, percebe-se grande dificuldade por parte dos alunos no que diz respeito à interpretação, de forma coerente e autônoma, de questões de diferentes áreas do conhecimento na educação básica, dificuldade esta que não necessariamente é pautada nas discussões da escola.

A Prova Brasil, que vem sendo aplicada nos 5º e 9º anos, não tem apresentado grandes progressos com relação à interpretação textual dos alunos nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Kusiak (2012), as instituições não recebem um retorno sistemático dos resultados da Prova Brasil e a análise dos acertos é vaga, pois se relaciona a um descritor sem apresentar os resultados da prova associados a este. Além disso, compara a nota da escola a um nível considerado adequado para o 5º ou 9º anos sem que esses parâmetros de referência sejam conhecidos. Em muitos casos, o professor e mesmo o gestor não possuem material necessário e suficiente para compreender e analisar esse processo de avaliação externo. Desse modo, os resultados são superficialmente observados de forma a deixar claro que os alunos deveriam alcançar um nível considerado adequado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desta forma, a responsabilidade de estabelecimento das metas reais de trabalho dos docentes precisa ser estabelecida entre os especialistas dos estudos de linguagem.

De acordo com Kusiak (2012), os resultados da Prova Brasil referentes aos anos de 2007, 2009 e 2011, de modo claro e objetivo, apresentam um desempenho mediano dos estudantes do Ensino Fundamental. Segundo a autora, esses resultados mostram possibilidades de mudanças nas políticas públicas referentes à Educação Básica do Brasil, pois enfatizam a necessidade de melhoria do desempenho em Matemática e Língua Portuguesa, comparando o diagnóstico entre as escolas. No entanto, Kusiak (2012) não mostra os dados relativos a esses anos de Prova Brasil.

Isto posto, mediante a necessidade premente de desenvolver estratégias para melhorar a proficiência dos estudantes, em especial na produção textual, a presente pesquisa tem como objetivo geral propor um trabalho da retextualização do gênero

Tirinha ao gênero conto, tendo como foco principal a ampliação do letramento dos alunos. As tirinhas foram usadas como suporte de motivação para a produção do gênero conto no Caderno Pedagógico, com práticas de retextualização.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se:

- 1) Apresentar e explorar as características estruturais, linguísticas e funcionais dos gêneros tirinha e conto, de modo que o gênero tirinha possa servir como apoio para a introdução do gênero conto, explorando características estruturais e funcionais dos gêneros tirinha e conto;
- 2) Focalizar aspectos linguístico-gramaticais da tipologia narrativa, tais como, os tempos e modos verbais, verbos dicendi que organizam tempo e espaço e sequenciadores temporais e locativos;
- 3) Promover a proficiência leitora e escritora do aluno, por meio do mecanismo da retextualização, para que ele recontе as tirinhas trabalhadas em sala de aula;
- 4) Levar o aluno a perceber diferenças e semelhanças entre os dois gêneros trabalhados.

Para a produção textual, foram selecionados os seguintes descritores que compõem a Matriz de Referência (BRASIL, 2020) e condizem com o trabalho de retextualização proposto:

- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Desse modo, a pesquisa foi idealizada a partir do seguinte questionamento: de que forma a tirinha pode facilitar a compreensão de uma narrativa, estendendo-se à compreensão e produção de um texto no gênero conto?

Trata-se de uma pesquisa relevante, tendo em vista a ampliação do letramento através da retextualização, com foco na interpretação e produção textual, algo que aflige muito os professores de língua portuguesa do nível básico. Isto posto, pretende-se apresentar uma proposta de trabalho pedagógico para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental (EF), cujo foco central será o trabalho com os gêneros tirinha e conto.

A presente pesquisa é bibliográfica e qualitativa de base exploratória, com apresentação de propostas de leitura e produção textual, culminando com a criação de um caderno pedagógico com práticas de retextualização de tirinhas de Armandinho para o

gênero textual conto. Os autores estudados para a fundamentação teórica são: Bakhtin (2003), Marcuschi (2005 e 2009), Xavier (2010), Koch; Elias (2013) e Matêncio (2002), além de recorrermos aos documentos oficiais PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2017).

Esta dissertação se estrutura da seguinte forma: na introdução, com a apresentação do tema, do problema, da justificativa, dos objetivos e da relevância, sintetizando o teor da pesquisa; no primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica, com os tópicos e subtópicos dos assuntos que norteiam o objeto de estudo. O segundo capítulo apresenta a metodologia que mostra os passos da pesquisa e a forma como ela se desenvolve e, na sequência, serão apresentadas as considerações finais, as referências e o apêndice com o produto final da pesquisa.

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A PRODUÇÃO TEXTUAL

Este capítulo apresenta conceitos teóricos que servem de aporte para a presente pesquisa: o gênero textual, os gêneros tirinha e o conto e retextualização. A proposta é que seja possível observar os pontos de convergência entre os elementos constitutivos da pesquisa para propor um material de condução e de modelo de produção textual na educação básica.

Muitas são as etapas envolvidas no processo de escrita até a produção textual em si. Desse modo, a presente seção tem o objetivo de explicar tais etapas, de modo que se compreenda como se chegar à produção do gênero conto.

1.1 O desenvolvimento da produção textual

Palomanes (2016) acredita que as práticas consistentes de leitura e escrita, por meio de textos significativos para o aluno, favorecem a capacidade de criação de hipóteses a respeito do que ele lê. Para isso, o professor precisa intermediar de modo a tornar mais efetiva a reflexão sobre a leitura e, assim, formar leitores eficientes, que por meio dos processos cognitivos e metacognitivos são capazes de manipular textos, fazendo as modificações estruturais necessárias, mantendo o foco no assunto ou tema abordado.

Um leitor competente se faz, também, na capacidade e no uso das habilidades metacognitivas e metalinguísticas. Metacognitivas são as que consistem na habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e as metalinguísticas as que dizem respeito à manipulação deliberada e consciente dos objetos linguísticos (PALOMANES, p. 316, 2016).

Nesse tocante, Koch e Elias (2013) afirmam que estudiosos da Linguística, Psicologia e Pedagogia buscaram concepções de leitura em estudos, com vistas a definir o que é ler, como desenvolver a compreensão leitora e quais estratégias linguísticas e operações cognitivas e metacognitivas são ativadas para a construção dos possíveis sentidos de um texto.

Ao produzir um texto, seu autor precisa levar em conta o ambiente em que é elaborado, o veículo no qual ele circula e o destinatário. Essas condições configuram o gênero usado na elaboração da escrita. Os textos se enquadram em domínios que são

formados por um agrupamento de textos usados em determinados setores da comunicação, que, na visão de Marcuschi e Dionísio (2005), se realizam através dos gêneros textuais e possuem a natureza sociocomunicativa. Nesse particular, para Antunes (2003), a produção textual ensinada na escola deve considerar os estudantes como autores do texto que produzem para que eles se sintam sujeitos dos textos circulados no ambiente escolar, de modo a superar sua única condição de leitores. Ao se formar produtores competentes de textos, deve-se ter em conta que a prática escrita requer um leitor e um destinatário para se definir os aspectos do texto a ser produzido. A escrita possui uma diversidade em sua forma por causa de diferentes funções a que ela cumpre, devido aos diferentes gêneros em que se configura.

1.2 Produção Textual: Letramento em foco

Na realidade da Educação, há um grande desafio quando se pensa na prática de produção textual, no que tange às noções de letramento e de alfabetização.

Sobre o conceito de alfabetização, trata-se de um processo sistematizado e convencional de aprendizagem da escrita e da leitura, processo esse que representa letras e fonemas de maneira estritamente notacional, sem vínculo com o contexto social do indivíduo. Por outro lado, o letramento ocorre de forma contextualizada, de modo que não se considera apenas a aquisição do sistema alfabético, mas a introdução do indivíduo às práticas sociais da leitura e da escrita. Sobre alfabetização e letramento, Soares (2020) defende:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Nessa perspectiva, a produção textual depende tanto da alfabetização quanto do letramento, uma vez que, para escrever, é preciso utilizar processos cognitivos e uma variedade de elementos linguísticos.

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 54), “letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais”. O processo de Letramento se inicia bem antes do processo de alfabetização: a criança começa a letrar-se, a partir do momento em que nasce em uma sociedade letrada, pois está rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita - e isto tanto vale para a criança das camadas favorecidas como para a das camadas populares, pois a escrita está presente no contexto de ambas, ainda que, no último caso, em menor escala.

Ainda que sejam inseparáveis, escrita, alfabetização e letramento são tratados por alguns estudiosos dissociadamente. Alguns deles definem a alfabetização como aquisição da escrita e das habilidades necessárias para a leitura, denominando estas como práticas de linguagem. Dito de outra maneira, a alfabetização é adquirida no processo de escolarização, como instrução formal, referindo-se à esfera individual. Além disso, ela é restrita ao registro escrito, ou seja, à identificação e produção da escrita. Assim, escrita e alfabetização estão necessariamente interligadas.

No que se refere ao letramento, há o envolvimento de aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita, não afetando somente o alfabetizado, mas também o não alfabetizado, voltando-se para os aspectos sociais. Ele ultrapassa os limites da alfabetização; porém, no que se refere ao registro escrito, pode-se dizer que, para que o letramento possa ser desenvolvido, é necessária uma alfabetização concluída. Desse modo, tanto alfabetização quanto letramento caminham juntos, sendo indissociáveis.

O letramento constitui-se uma questão complexa nas sociedades letradas, pois nas relações entre pensamento e linguagem não há distinção entre analfabeto e iletrado (TFOUNI, 2004). Entretanto, a autora diz:

Minha argumentação vai mais longe que isso: proponho mostrar que o termo "iletrado" não pode ser usado como antítese de "letrado". Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’ que equivaleria ao ‘iletramento’. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são graus de letramento, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 2004, p. 23).

As pessoas não alfabetizadas possuem a capacidade de usar o raciocínio para resolver conflitos e contradições que ocorrem por meio da dialogia. Elas têm a capacidade cognitiva, usam a língua oralmente e são capazes de interpretar o contexto ao seu redor.

Tfouni (2004), a partir do estudo do letramento e a sua afinidade com a alfabetização e com o social, enfatiza que “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (TFOUNI, 2004, p. 10). O letramento é um processo de natureza sócio-histórica, não confundido com a alfabetização:

[...] letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento como sinônimo de alfabetização (TFOUNI, 2004, p. 31).

Como já foi dito, o letramento consiste no resultado de um processo histórico, modificado e diferenciado através de instrumentos mediadores da linguagem, acarretando formas mais sofisticadas de comportamento humano, denominados metacognitivos devido aos processos mentais superiores, como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outros.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Assim, a produção de textos é uma prática social discursiva, sendo os textos uma construção social que envolve o letramento e é analisada em uma visão de contexto histórico e social, considerando as condições em que esses textos são produzidos.

A BNCC orienta para se considerar os multiletramentos e a modalidade na participação mais efetiva e crítica relativa às práticas contemporâneas de linguagem, em apropriação, reciclagem, mescla, transformação e redistribuição na produção de novos sentidos, associados à criatividade que circula na sociedade atual. A tecnologia é uma competência necessária em todo o currículo, com vistas a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais, para facilitar a intervenção social, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética no cotidiano, através de práticas escolares, como formas de comunicação, acesso e disseminação de informações, construção de conhecimentos e resolução de problemas (BRASIL, 2017).

Considerando-se as diversas práticas de letramento, entende-se que a familiaridade com os textos (orais, escritos, multimodais, multissemióticos) não se constrói somente na escola, mas em outras esferas sociais, como na família, na igreja, no trabalho, entre outros contextos. Dessa forma, nas práticas de letramento se incluem as práticas culturais presentes na sociedade, fazendo com que as instituições educacionais reconheçam que existem essas práticas fora da escola e que esta precisa levar em conta a multiculturalidade presente nas relações sociais. Desta forma, práticas pedagógicas podem ser favorecidas pelo uso cotidiano da linguagem, tais como o contexto jurídico, o escolar, o jornalístico, o religioso, o acadêmico, o científico, entre outros, que apresentam uma multiplicidade de textos mobilizados em gêneros textuais que, conforme (BAKHTIN, 2003), carregam força enunciativa para caracterizar e ajustar as práticas sociais que circulam nas atividades cotidianas das pessoas, com vistas a interagir e alcançar determinados propósitos.

Por isso, a importância de se trabalhar os gêneros textuais, o que será apresentado a seguir.

1.3 Gênero Textual

Vivemos em uma sociedade extremamente comunicativa, sobretudo quando se considera o contexto virtual que, com sua efemeridade, cria tendências e bordões a todo momento. Se, no passado, já havia inúmeras formas de comunicação – por meio de bilhetes, cartas, conversas telefônicas – hoje esse recurso se acentuou ainda mais com a chegada dos e-mails, das mensagens de *whatsapp* e dos tuítes de pouquíssimos caracteres. Todas essas formas de linguagem são gêneros textuais, que se incorporam ao cotidiano e são aprendidos sem grande dificuldade, visto que funcionam em um contexto social.

Devido ao seu caráter abrangente, os gêneros se tornaram uma ferramenta essencial para a aprendizagem também no ambiente escolar, sendo abordados nos PCN da seguinte forma:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a

diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998. p. 23).

De maneira mais detalhada, Koch e Elias (2013) explicam que os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca, ou seja, inicialmente, a identificação de gêneros textuais passa pelo reconhecimento do texto como imagem ou por sua forma de composição. Contudo, para além disso, também se distinguem pelo conteúdo temático e pelo estilo que também se apresentam de maneira relativamente estável. Desta forma, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação, que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. Em suma, são entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

É fundamental destacar que os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, conforme afirmam Koch e Elias (2013). A questão é que sua dinamicidade e sua variabilidade não são características intrínsecas dos gêneros em si. Isso significa dizer que tais aspectos derivam dos objetivos de cada texto especificamente, ou seja, considerando que os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função, um gênero pode assumir a forma de outro e, ainda assim, continuar pertencendo àquele gênero. Desta forma, a pluralidade de formas que um gênero pode assumir decorre da dinâmica da vida social e cultural, assim como do trabalho de que produz o texto.

A partir dessas observações, é possível afirmar que as abordagens sobre os gêneros textuais estão cada vez mais multidisciplinares, abrangendo análise do texto e do discurso, descrição da língua e visão da sociedade, envolvendo situações socioculturais de um modo geral no uso língua. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Os gêneros são mais bem definidos com base em sua função, do que em sua forma.

Para exemplificar tal aspecto, que se mostra relevante para esta pesquisa, tomemos uma das tirinhas de Armandinho constantes do Caderno Pedagógico, produto final desta pesquisa, especificamente a tirinha 2 do Módulo IV.

Imagem 1: Tirinha 2 do Módulo IV



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/2643288852383071>

A Tirinha acima demonstra que um texto do gênero textual poema, no caso “O bicho”, de Manuel Bandeira, formou o texto verbal de outro gênero textual sem que houvesse alteração de suas palavras. Alexandre Beck se apropriou do texto de Bandeira e o reorganizou em forma de tirinha, acrescentando a ele seus próprios desenhos. Sem deixar de atribuir a autoria do texto escrito, Beck transformou um poema, cuja função é mais abstrata, em especial por não conter imagens associadas, em uma tirinha, que propõe o diálogo entre imagem e texto, contextualizando as palavras em um cenário evidente e tornando mais acessível uma obra literária que provoca o leitor a buscar textos para além das tirinhas.

No olhar de Mikhail Bakhtin (2003), o teórico que primeiro elaborou a questão dos gêneros textuais e de quem os demais pesquisadores partiram, o pesquisador russo os classifica de gêneros discursivos, afirmando que cada época e grupo social possui um repertório de formas discursivas na prática comunicativa, sob o aspecto socioideológico. Nesse sentido, gênero se constitui através de práticas discursivas nas quais se pode identificar os gêneros textuais denominados por Marcuschi (2008).

Os domínios discursivos são práticas comunicativas que necessitam de um conjunto de gêneros textuais que foram institucionalizados, e, por isso, possuem uma relação de poder, porque exercem controle social no dia a dia. Os domínios são vários, sendo encontrados, na sociedade letrada, nas mídias, nos tribunais e nos livros.

Quadro 1 – Modalidade da Língua Escrita

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE DE USO DA LÍNGUA
	ESCRITA
INSTRUCIONAL	Artigos científicos; verbetes de enciclopédia; relatórios científicos, notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumo de artigos de livros; resumo de livros; resumo de conferência; resenhas, comentários; biografia; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; [...] definição; autobiografia; ficha cartográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha, certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe
JORNALÍSTICO	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentários; jogos; histórias em quadrinho; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartum; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem
RELIGIOSO	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais
SAÚDE	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias
COMERCIAL	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissórias; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial
INDUSTRIAL	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução
JURÍDICO	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência

PUBLICITÁRIO	propagandas; publicidade; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet
LAZER	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo
INTERPESSOAL	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado
MILITAR	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas
FICCIONAL	épica - lírica - dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194-196) Formatação adaptada

É possível observar no quadro acima que houve uma tentativa de restringir os gêneros textuais a determinadas esferas de produção e comunicação humanas. Nela, o gênero textual tirinha está inserido na esfera jornalística. Todavia, como se verá adiante, a tirinha não se restringe apenas a esta esfera. Assim como o conto, que faz parte dos gêneros textuais ficcionais, a tirinha perpassa a esfera artística, o que amplia suas possibilidades de objetivos e funções. Também, essa dupla classificação da tirinha oportuniza mais facilmente a retextualização para o gênero conto, considerando que o aspecto artístico da tirinha permite que ela esteja mais próxima das narrativas literárias.

Para contextualizar os fundamentos das estratégias de leitura e da produção textual, bem como as práticas de cultura no fazer pedagógico executado nas salas de aula das diferentes unidades escolares, tanto públicas quanto privadas, é importante observar o documento parametrizador, de caráter normativo, que é empregado na elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas do Brasil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Este documento contempla princípios de base para o docente ministrar as mais variadas disciplinas escolares, constituindo-se em um norte para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

A BNCC (BRASIL, 2017) considera que as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos como práticas contemporâneas de linguagem, permitem a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal. Esta proposta investe no texto como unidade de trabalho, de modo a relacioná-lo a seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades

vinculadas à linguagem, em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Ainda assim, cabe ressaltar, reafirmando sobre o documento curricular, que os estudos de natureza teórica e metalinguística, a respeito da língua, da literatura, da norma padrão e outras variedades da língua, não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo. Devem estar envolvidos em práticas que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso das linguagens, em produção textual, em práticas vivenciadas, segundo a visão de mundo de cada um.

Um dos eixos que a BNCC contempla é o da Produção de Textos, que compreende as práticas de linguagem voltadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, propondo diversas finalidades e projetos enunciativos. Este documento colabora para que a escrita de um estudante no 7º ano, frente ao tema, possa abranger as diferentes nuances mediante o tema trabalhado em cada um dos textos motivadores, de modo que o trabalho do professor se desenvolva conforme os objetivos de aprendizagem do 7º ano. Para tanto, é preciso garantir que a produção textual, na educação básica, tenha qualidade na escrita atendendo as habilidades e competências sugeridas.

A tirinha, por ser uma variação de histórias em quadrinhos e cartum, se encontra nos domínios jornalístico, lazer e ficcional; já o conto pertence ao domínio ficcional no quadro de domínios discursivos (MARCUSCHI, 2008). Contudo, vale observar os aspectos dos recursos estéticos, tais como figuras de linguagem, de modo a permitir maior aproximação entre os dois gêneros textuais.

A essas noções se acrescentam outras duas que também consistem em princípios definidores do gênero, de acordo com Marcuschi (2012), ou seja, a noção de domínio discursivo e a distinção entre o tipo e o gênero textual que abarcam categorias conhecidas, como a narração, argumentação ou exposição, descrição, injunção. As categorias para nomear os tipos textuais são limitadas e não tendem a ampliar. Os tipos são subjacentes na composição do gênero textual. Os tipos consistem no modo de produzir textos conforme uma determinada intenção. Nesse particular, requer o uso de aspectos linguísticos próprios, relativos à estrutura textual. A síntese da organização tipográfica do texto é a seguinte:

- Narrativos: possuem sequência temporal;
- Descritivos: apresentam sequência locativa;
- Expositivos: utilizam sequência analítica;

- Argumentativos: organizam-se em sequências construtivas;
- Injuntivos: usam sequências imperativas.

Quadro 2 - Comparativo entre Tipos e Gêneros Textuais

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, resenha e assim por diante.

Fonte: Marcuschi (2005), p. 23

A retextualização de tirinha para conto envolve um processo linguístico-cognitivo para fazer a transposição de um gênero ao outro, pois isso demanda reestruturação linguística, abrangendo léxico, sintaxe, relações lógicas para dar sentido e modificação no tempo verbal do texto base, no caso a tirinha. Sobre esse processo, Koch (2009) afirma que:

[...] é possível levar o aluno a depreender, entre sequências ou tipos textuais-narrativas, descritivas, expositivas etc. – um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios ‘de tempo, lugar modo, etc.’ e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe (KOCH, 2009, p. 63).

No processo de leitura e compreensão textual, pode-se perceber que a fala também se baseia em formas-padrão de estruturação, ou seja, em gêneros textuais. Por serem dinâmicos e sofrerem influência do meio sociocomunicativo, os gêneros variam bastante de constituição, a ponto de, muitas vezes, resultarem em novos gêneros, trazendo um enorme número de gêneros textuais. De acordo com esses aspectos, Koch & Elias (2013) sugere aos usuários de uma língua utilizar uma competência metagenérica, capaz de habilitá-los a identificar, compreender, dinamizar e produzir gêneros textuais.

Assim, gêneros característicos da fala podem dialogar com a tirinha, que contém falas das personagens, e o conto, que muitas vezes também insere falas de personagens. Esse ponto é relevante quando consideramos, por exemplo, os contos “Venha ver o pôr-do-sol” e “Estragou a televisão” em especial, presentes no Caderno Pedagógico fruto desta pesquisa. Os dois contos têm o diálogo como forma base de construção da narrativa, o que os aproxima ainda mais da forma de composição das tirinhas, também mais relacionada às falas das personagens.

Segundo Bakhtin (2003), em uma conversa desenvolve-se somos capazes de moldar nossa fala às formas do gênero, por vezes maleáveis, por vezes padronizadas, e ao ouvir o outro é possível que saibamos reconhecer logo de início as características do contexto discursivo em que sua fala se insere (gênero, extensão, estrutura). Pelo fato de os gêneros serem práticas sociocomunicativas constituídas de uma forma própria e exercendo determinada função, as pessoas são capazes de identificá-los e elaborá-los sempre que necessitam, pois se não os dominassem, a dificuldade em construir enunciados seria grande, tornando a comunicação verbal quase impossível.

Sintetiza-se, desse modo, o gênero textual como a materialização dos inúmeros textos tão necessários para a comunicação humana, seja de forma coloquial ou formal, a depender da função social e do contexto em que ele é inserido. Assim, na próxima seção, serão apresentadas as definições dos gêneros tirinha e conto, ambos narrativos, que são a base deste projeto.

1.4 Gêneros de História em Quadrinhos: Cartum, Charge e Tirinha

A consolidação dos jornais a partir do século XX favoreceu a expansão das histórias em quadrinhos (HQs) e, em consequência de uma diversificação desse gênero, surgiram novas formas de textualização. Os quadrinhos são identificados facilmente, mas, devido à diversidade dos quadros, não é tarefa fácil identificar seu funcionamento discursivo (MENDONÇA, 2007).

Figura 2: Exemplo de tirinha



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2018/10/professor-primario-ilustra-seu-dia-a-dia-em-quadrinhos-sarcasticos-e-divertidos/>

A perspectiva semiótica traz questões relativas aos gêneros textuais, problematizando a categorização das HQs. Estes gêneros textuais podem apresentar características de diversos tipos textuais, como o narrativo, o argumentativo e o injuntivo. Para narrar, os quadrinhos se assemelham ao cinema, possuem desenhos animados, pois trazem uma seleção de quadros sequenciados, exigindo do leitor um trabalho cognitivo para o preenchimento das lacunas na reconstrução do fluxo narrativo. As HQs podem pertencer ao discurso jornalístico ou ao discurso literário, dependendo do meio em que elas circulam, o que confere a dificuldade para categorizar esse gênero textual. “O texto e o desenho desempenham um papel central” no processo de leitura das HQs, em que o leitor precisa “desvendar como funciona tal parceria (...) uma das atividades linguístico-cognitivas (...) que ele precisa realizar (MENDONÇA, 2007, p. 196-197).

Vale ressaltar as proposições de Hiippala (2014), que trata sobre a abordagem dos gêneros multimodais. Entenda-se por gêneros textuais multimodais os que apresentam relações estabelecidas entre os recursos semióticos que formam um texto, e, em interação, constroem seu significado. O autor alerta que abordagens tradicionais tendem a analisar os gêneros como produtos estruturalmente lineares. Essa perspectiva não atende plenamente os gêneros multimodais, pois neles há recursos linguísticos e visuais, meios

e objetivos que variam conforme o contexto e as escolhas de cada autor. Outro ponto relevante apresentado por Hippala (2014) é a afirmação de que deve-se buscar ultrapassar a ideia de que os recursos multimodais implementam linguagem e imagem simultaneamente, mas deve-se considerar que os recursos dependem dos contextos, dos meios e das escolhas.

Mendonça (2007, p. 197) prossegue afirmando que as HQs são situadas em uma “verdadeira ‘constelação’ de gêneros não-verbais ou icônico-verbais assemelhados”. Fazem parte dessa constelação, a charge e o cartum. O cartum surgiu depois da charge e consiste em uma forma de expressar ideias e opiniões, podendo ser uma crítica política, esportiva, religiosa, social por meio “de uma imagem ou sequência de imagens dentro de quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas”. A charge fica desatualizada como a notícia, mas “o cartum é mais atemporal” (MENDONÇA 2007, p. 197).

Figura 3: Exemplo de charge



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-duvidas-2/>

Essa charge mostra uma *fakenews* que circulou durante a imunização coletiva na pandemia da covid-19 e tem sentido ao ser analisada historicamente, não sendo, portanto, atemporal.

Figura 4: Exemplo de cartum



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/07/cartum.jpg>

Já o cartum é atemporal, pois em qualquer época existe o preconceito e, no contexto apresentado, mostra a ignorância do sentido e a suposição feita pelos meninos que é um problema de outra geração. É um sentido que serve para qualquer contexto temporal (MENDONÇA, 2007).

A tira é um subtipo de HQ curto, até 4 quadrinhos sequenciados em narrativas maiores e ou fechados, sendo apresentada como um episódio por dia. Elas satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam datadas como as charges (MENDONÇA, 2007).

A tirinha, denominada tira diária, constitui-se em uma sequência narrativa em quadrinhos humorísticos que utilizam a linguagem multimodal e, na maioria, consiste em uma mensagem de opinião. Esse gênero usa metáforas, aproximando sua representação ao cotidiano, de modo a tratar questões sociais de maneira lúdica e criativa,

Sendo a tirinha um texto midiático com formato próprio que representa práticas socioculturais dentro de outra prática sociocultural institucionalizada como a imprensa, envolvendo produtores e receptores de mensagens, trata-se de um gênero textual. Não foi por acaso, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Educação, que praticamente todos os livros didáticos de Comunicação e Expressão, Literatura e afins publicados a partir dos anos 1990 ampliaram o uso das tirinhas nacionais e estrangeiras como gênero discursivo ao lado de anúncios, crônicas, contos, notícias, poemas etc., a fim de proporcionar estudos sobre linguagem, comunicação e produção textual. Embora já fosse usada pelos livros didáticos dos anos 1980, adquiriu importância maior como gênero textual a partir da LDB. (NICOLAU, 2009, p. 1116).

Com essas características, percebe-se que as tirinhas possuem uma linguagem de modo a abordar questões sociais e possibilitar uma reflexão crítica sobre a realidade por meio de personagens e enredo que produzem humor. Nesse particular, Oliveira e Cabral (2013) afirmam que requisito para compreender a tirinha é o conhecimento de mundo.

Conforme Nicolau (2007), a tirinha possui características básicas de piada curta, contém entre um e quatro quadrinhos, geralmente, envolvendo um personagem protagonista e outros secundários em torno de si, ainda que se sejam personagens de épocas distantes, países estrangeiros ou animais, representando situações referentes à condição humana.

Ainda na definição do gênero tirinha, Leite (2013, p. 17) afirma que a tirinha é um “[...] gênero constituído pela linguagem verbal e não verbal que agregadas produzem o sentido do texto” e, devido a isso, trata-se de um gênero considerável para estimular a formação de leitores, uma vez que há a possibilidade de aprofundar a análise linguística, na interpretação e na produção de texto, porque em sua composição há imagens, textos, personagens, entre outros. Por isso, esse gênero propicia uma leitura prazerosa e atrativa, fácil para realização da análise linguística e interpretação textual, por se tratar de narrativa curta.

Segundo Goulart e Ribeiro (2018), a produção textual não é única e acabada em si mesma, mas ela se amplia e modifica de acordo com as mudanças sociais. Com a evolução tecnológica, as linguagens se expandem em um movimento direcionado ao interlocutor de formas variadas, unindo dimensões do verbal e do não verbal, em um processo híbrido. As tirinhas se enquadram nesse hibridismo.

As tirinhas de Armandinho, especificamente, estão muito presentes no atual cenário escolar – e no contexto social como um todo, sobretudo nas redes sociais – e provocam, ainda que com tom humorístico, reflexões profundas acerca de mazelas sociais, como agressões ao meio ambiente, preconceitos de todo tipo, questões de ordem política, aspectos importantes da sociedade, entre outros. A personagem Armandinho nasceu em 2009 de uma urgência para o jornal onde Alexandre Beck trabalhava em Santa Catarina, para ilustrar uma reportagem do caderno de economia do Diário Catarinense, e no ano seguinte passou a ter espaço permanente como tira do jornal (PAIVA & MAGALHÃES 2018, p. 1). De acordo com Paiva e Magalhães 2018, o garotinho de cabelos azuis atrai um público preocupado com a valorização dos Direitos e com outras questões importantes, como a preservação do meio ambiente. Nas palavras de Beck, citado por Paiva e Magalhães, “Eu não quero que meu trabalho seja visto como

entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam” (PAIVA & MAGALHÃES 2018, p. 1).

Segundo Santos *et al* (2013), há uma “Crítica social nas tirinhas de Armandinho, de Alexandre Beck, para usar em sala de aula”. Com base nisso, acreditamos que o uso deste material em específico seja muito pertinente para a questão proposta nessa pesquisa, de enriquecimento de paradigmas dos estudantes e aumento da proficiência comunicativa, em especial para a produção de textos do gênero conto, que exige maior amplitude de repertório social e cultural.

1.5 Gênero conto

Muitos são os gêneros textuais contemplados pelo tipo textual narrativo, visto que cabem inúmeras funções sociais dentro de uma narração, desde que os seus cinco elementos básicos sejam explorados – narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. Quanto ao conto, especificamente, trata-se de um gênero narrativo do domínio discursivo ficcional, que pode ser abordado nas modalidades oral e escrita da língua.

Desde a primeira infância, durante o processo de aquisição da linguagem, é imprescindível que haja contato da criança com alguns gêneros textuais – sobretudo com o conto, por sua possibilidade de adotar um caráter fantástico –, para que se desenvolva o hábito e o interesse pela leitura. Particularmente, tal gênero pode ter várias roupagens, conforme Bosi (1997) afirma:

O conto cumpre a seu modo o destino na ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e graciosa volta às festas da linguagem. (BOSI, 1997, p. 7)

O gênero conto possui uma estrutura sequencial predominantemente narrativa e, segundo Marcuschi (2008), trata-se de um gênero de domínio discursivo ficcional. Os PCN posicionam o conto no grupo de textos literários e como um dos gêneros para a leitura (BRASIL, 1998).

Por ser um texto narrativo, o conto possui uma sucessão de acontecimentos em torno de um fato, um problema ou ações que utilizam uma sequência temporal – componente central desse tipo textual. Por isso, sua estrutura linguística se configura

através de verbos significativos no presente ou no pretérito perfeito, advérbios de tempo, de causa e de lugar. Como o conto consiste em uma narrativa, há os discursos direto, indireto e indireto livre com frequência.

Entretanto, a narrativa não é simplesmente uma sucessão de acontecimentos, visto que ela se organiza em meio a um conflito, de modo a gerar um clímax que confere dramaticidade aos personagens (GUEDES, 2016). Este conflito, factual ou interno, permite que o tempo, elemento fundamental da narrativa, possa ser flexibilizado e torne-se não cronológico, mas psicológico. No conto “Felicidade clandestina”, incluído no Caderno Pedagógico, é possível perceber que o conflito interno da protagonista, seu fluxo de consciência e diálogos mentais estabelecem uma pausa na cronologia para desenvolvimento do tempo psicológico, necessário para o desenvolvimento de parte da narrativa. Vale observar que, se trabalhado adequadamente, esse aspecto de tempo psicológico pode ser percebido e, guardadas as limitações de desenvolvimento cognitivo, pode ser reproduzido pelos estudantes do 7º ano.

Desse modo, o conto consiste em uma narrativa que apresenta uma estrutura enxuta, contendo somente um enredo e um conflito e possuindo partes essenciais a saber: a introdução, que faz uma ambientação breve do espaço, tempo, personagens e enredo; o desenvolvimento, no qual os acontecimentos se desenrolam, associados à situação ou problema mostrado na introdução; o clímax, que é o momento de maior tensão no enredo; e, o desfecho, que encerra a narrativa, trazendo uma solução para o enredo.

Conforme Gotlib (1999), o conto possui uma narrativa que apresenta uma sucessão de episódios, tendo sempre que ser de interesse das pessoas o que será narrado, relacionado a um projeto humano em que o ocorrido se torna significativo e organiza-se no tempo, com tudo unido à mesma ação. Porém, existem muitas formas para a construção dessa unidade de mesma ação e sucessão de acontecimentos. Narrar não é somente relatar acontecimentos ou ações, demanda trazer o acontecido pelo olhar de um narrador, que pode ser protagonista, testemunha, alguém que dá notícia do ocorrido e outras formas.

Entretanto, quando se trata de conto, não se trata apenas do que acontece, pois, por seu caráter ficcional, esse gênero textual não retrata a realidade e não possui uma precisão de limites. A depender de qual tema e quais estratégias narrativas o autor adotar, pode-se observar um conto de extração histórica, um conto maravilhoso ou fantástico – que propõe maior descolamento da verossimilhança –, um conto de fluxo de consciência – muitos escritos de Clarice Lispector e de Caio Fernando Abreu possuem essa estratégia

–, ou mesmo contos que que abordem temas sem correlação com episódios verídicos, mas que proponham enredos de maior verossimilhança, portanto, maior plausibilidade.

Dessa forma, o conto é uma unidade narrativa que se foca em um conflito único, com uma duração que não ultrapassa horas ou dias, tendo espaço restrito, que é ampliado em caso de necessidade da unidade dramática, com o mínimo de personagens demandados pela narrativa. Em suma, o conto é um texto sintético, possui os elementos básicos da estrutura narrativa; desta forma, o enredo é desenvolvido nas suas etapas necessárias, ou seja, com uso do tempo, espaço e poucas personagens, por meio de uma linguagem adequada ao subgênero do texto.

Figura 5 - Pirâmide de Freytag



Fonte: Freytag (1854) *apud* Oliveira (2010), p. 12.

O gênero conto possui subcategorias de gênero, como conto de ficção científica (construído por elementos fictícios), conto infanto-juvenil (destinado a crianças e adolescentes), conto fantástico (com personagens irreais), conto de fadas (inicia com a expressão “Era uma vez...” contendo maldade, com desfecho favorecedor dos personagens com ou sem interferência de seres encantados como fadas, bruxas, duendes) e mitológicos (possui personagens da mitologia) (OLIVEIRA; CASTRO, 2006). Mais que isso, há uma pluralidade nas modalidades de contos, tais como o fantástico, o psicológico, o regionalista, o social, o de costumes etc., que constituem o diversificado leque de estilos utilizados neste gênero textual.

Entretanto, aos olhos de Antonio Candido (1989, p.210), pode-se entender o conto, em especial o conto brasileiro contemporâneo, da seguinte forma: “o conto representa o melhor da ficção brasileira mais recente, e de fato alguns contistas se

destacam pela penetração veemente no real graças a técnicas renovadoras, devidas, quer à invenção, quer à transformação das antigas”.

Considerando o fato de que os contos selecionados para o Caderno Pedagógico são contos contemporâneos, é relevante observar o papel do gênero textual conto na cultura brasileira das últimas décadas. Segundo Hohlferldt:

A década de 60 ficou conhecida, no Brasil, como a grande década do conto. Dezenas de escritores foram revelados ou solidificaram suas carreiras literárias através deste gênero específico, com especial destaque para os mineiros, que venceram praticamente todos os concursos então existentes. [...] Nos anos 1970, essa tendência em linha gerais permaneceu, embora o romance e a poesia tenham realizado uma *rentrée* razoavelmente boa no panorama literário nacional, e os anos 80, pelo que se viu até agora, parecem prever uma nova solidificação do romance (HOHLFERLDT, 1981, p. 12).

Nas décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, as narrativas, em especial o conto, adotaram como temática o debate com o realismo ou a espetacularização do real, como uma espécie de reinvenção da representação realista. Nessa perspectiva, pode ser observada uma forma de narrar muito mais próxima do real. Assim, essa nova forma de inserir o real no ficcional permitiu que a proximidade entre tirinhas e conto pudesse ser estreitada e, conseqüentemente, a retextualização ser facilitada.

1.6 Retextualização

Nesta seção, apresentaremos o conceito de retextualização como a estratégia que utilizaremos para a produção de textos no gênero conto.

Para Mantêncio (2002), a retextualização diz respeito a um novo texto que parte de um texto-base, implicando o envolvimento de atividade direcionada à relação entre gêneros e textos, o fenômeno da intertextualidade, e a relação entre discursos, denominada interdiscursividade. O modo de (re)textualizar requer pesquisar dentro da materialidade textual; o foco recai sobre o modo como se (re)textualiza, o que envolve investigar, na materialidade, algumas operações, tais como:

i) [...] propriamente linguísticas, ou seja, de organização da informação – de construção dos tópicos, de equilíbrio entre informações dadas/novas –, de formulação do texto – de modos de dizer – e de progressão referencial – de retomada de referentes e de remissão a referentes, explícitos ou não;

(ii) textuais, já que se referem aos tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham vida – tipo narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal – e à superestrutura do gênero textual – seu esquema global;

(iii) discursivas, uma vez que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge – tanto à construção do quadro interlocutivo, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos mecanismos enunciativos, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização (MANTÊNCIO, 2002, p. 111).

A autora alerta que é preciso compreender que a retextualização de texto escrito para texto escrito não é uma atividade de reescrita e lembra que na concepção de Marcuschi “retextualizar é transformar um texto em outro” (MARCUSCHI, 2010, p. 46). Segundo Marcuschi (2010), a retextualização consiste na mudança de um texto de uma modalidade para outra modalidade e existem quatro possibilidades de retextualização: 1) da fala para escrita; 2) da fala para fala; 3) da escrita para escrita; e 4) da escrita para a oralidade. Essas possibilidades de retextualização não podem ser entendidas como atividades consideradas mecânicas, pois se trata de rotinas constantes e sucessivas na reformulação de textos, em meio de registros, pelo motivo de estes possuírem uma variação complexa quanto a gêneros textuais, níveis de usos linguísticos e escolha de estilos.

[...] antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas do plano da coerência no processo da retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

A retextualização, pois, é a criação de um texto novo e não uma mera atividade de “reformulação” textual rotineira e automatizada, que seria limitar o texto ao falante apenas redizer o que foi dito por outro anteriormente. Ao contrário, a retextualização propõe uma zona de segurança para que os estudantes se sintam mais confortáveis para explorar sua imaginação, sua criatividade e sua proficiência linguística, ao terem consciência de que seu texto tem um ponto de partida, que funciona como um porto seguro, ou farol, para que ele não se perca no processo de produção.

A retextualização está presente nas práticas languageiras e ao retomar o que dito por outros, de modo a ser, mesmo que inconscientemente, uma prática familiar para os estudantes no seu manuseio da comunicação. Assim, a retextualização pode ser entendida como um fenômeno de usos da linguagem (NUNES, 2017).

Conforme Marcuschi (2010), p. 48), “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”.

As atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente, haverá, em consequência, mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir pelo menos o valor-verdade dos enunciados (MARCUSCHI, 2010, p. 62).

A retextualização demanda uma transformação que requer uma reordenação linguística, podendo ampliar ou reduzir, mudar o estilo, sem modificar as informações do texto, em um processo cognitivo, mantendo a lógica e o objetivo dos enunciados.

Para Marcuschi (2010), existem combinações entre fala e escrita resultando em quatro possibilidades de retextualização, que ocorrem da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Esse processo ocorre de formas diversificadas, porque é um fato comum no cotidiano e está inserido em todo o contexto do ambiente escolar.

De acordo com Dell’Isola (2007), a retextualização é um modo eficiente de propor uma produção textual, uma vez que a técnica envolve “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (p. 10). Trata-se de um procedimento complexo que interfere tanto no código, como no sentido, deixando nítido aspectos relativos entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a retextualização se apresenta como uma proposta bastante eficiente, principalmente na produção escrita. Dell’Isola (2007) afirma que a produção de gêneros direcionada pela leitura de um gênero textual e pela prática desafiadora de transformar o texto de um gênero em outro gênero sendo fiel às suas informações básicas, consiste em uma atividade muito produtiva. Para a autora, antes de realizar a retextualização faz-se necessário compreender o sentido do texto, pois esse processo de reescrita requer procedimentos específicos, conforme o funcionamento da linguagem. A mudança de um gênero a outro exige cuidado e rigor, considerando aspectos variados dos gêneros envolvidos, conferindo um trabalho relevante no tocante à língua.

Para Dell'Isola (2007), a retextualização precisa da compreensão e da preservação do assunto. “É importante observar que o gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido” (DELL'ISOLA, 2007, p. 46). Desse modo, o aluno é motivado a compreender o texto original, uma vez que ele tem que manter seu conteúdo na transposição de gênero textual. O processo de retextualização passa por sete etapas, a saber: leitura, compreensão, identificação do gênero do texto-fonte para transpor para outro gênero, conferência do conteúdo produzido em comparação com o texto original, identificação do gênero a ser inserido na produção textual, e finalmente a reescrita, fazendo a devida conferência e adequação ao gênero reescrito.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

A metodologia adotada em uma pesquisa pode determinar seu sucesso ou seu fracasso. Isso porque nela é proposta a forma de sistematização dos dados, o que gera maior clareza para os processos, para o planejamento das ações, para a análise dos resultados etc. (GIL 2007).

Assim, este capítulo se propõe a explicitar a metodologia utilizada na pesquisa, bem como a questão da pesquisa, o contexto que originou a pesquisa e a proposta do caderno de atividades didáticas. Desta feita, o objetivo principal desta seção é apresentar os caminhos traçados para a concretização dos objetivos da pesquisa já apresentados. (GIL 2007).

Antes, porém, de apresentar mais detalhadamente as trilhas desta pesquisa, convém destacar que, de 2020 a 2023, houve no planeta a pandemia da COVID-19, que impactou sobremaneira todas as esferas da convivência humana; evidentemente, as diferentes etapas educacionais não ficaram imunes às alterações de interação, incluindo a pós-graduação.

Então, considerando tais premissas, houve a necessidade de reformulação metodológica dos projetos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esta alteração está respaldada pelo seu Conselho Gestor, através da resolução Nº 003/2020, com data de 02 de junho de 2020.

Tal resolução estabeleceu algumas normas, dentre elas a possibilidade de que, a partir da sexta turma do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o trabalho de conclusão tenha caráter propositivo, ou seja, sem necessariamente uma aplicação em sala de aula, de forma presencial. Entretanto, o trabalho de conclusão deveria apresentar um produto final que pode ser aplicado no âmbito escolar posteriormente.

Dentro dessa perspectiva, alguns elementos ainda devem ser esclarecidos, quais sejam, caracterização do tipo de pesquisa, questão e contexto da pesquisa e, por fim, propostas de atividades didáticas que comporão o caderno de atividades.

2.1. Caracterização do tipo de pesquisa

A metodologia selecionada para o presente trabalho foi a pesquisa exploratória, que, de acordo com Gil (2007), visa proporcionar maior familiaridade com o problema

com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, abrangendo levantamento bibliográfico e documental com relação ao problema investigado, tendo, como resultado final uma proposição pedagógica.

A partir destas diretrizes teóricas, foi feita uma pesquisa bibliográfica, que permitiu coleta de informações a partir de textos, livros, artigos e dissertações, no âmbito do Profletras, que abordasse o tema desta pesquisa. Esses dados foram levados em conta no presente estudo como embasamento para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para a elaboração do produto desta pesquisa que é um caderno de atividades.

As palavras de Lakatos e Marconi (2003) caracterizam este tipo de pesquisa da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (Lakatos e Marconi, 2003, p. 183).

Ainda quanto à pesquisa bibliográfica, houve outros procedimentos. Primeiramente, foi feito um levantamento teórico abrangendo artigos científicos, capítulos de livros, dissertações de mestrado, ensaios, resenhas, teses de doutorado, resumos e trabalhos completos publicados em bases de dados diversas, como Portal de Periódicos da CAPES, Scielo, TEDE-UFRRJ (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google acadêmico*, além de outras fontes de referência consideradas importantes para a realização deste trabalho no idioma português (GIL, 2007).

Em sequência, procedeu-se um levantamento documental, para que fossem examinados os documentos oficiais relacionados à temática. Além disso, foram realizadas pesquisas em diversas instituições e *sites*, especificamente para examinar documentos como leis, decretos, relatórios técnicos e científicos, a fim de caracterizar aspectos históricos, legais, sociais, culturais, econômicos, ambientais, políticos e institucionais que possam embasar a pesquisa teoricamente.

Vale ressaltar que, na concepção de Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa

bibliográfica não consiste numa mera repetição de conceitos já cristalizados ou a divulgação de problemas já conhecidos, mas é possível explorar áreas cuja temática ainda não tenha se esgotado o suficiente. Desta forma, é possível analisar um tema com outro ponto de vista e obter conclusões inovadoras como resultado. Portanto, a partir das leituras deste suporte teórico, foi possível construir a fundamentação teórica, identificar contradições, encontrar as repostas para as perguntas elaboradas e, finalmente, formular as conclusões acerca da pesquisa. O resultado da pesquisa bibliográfica será apresentado mais adiante.

2.2 Produto final: o caderno pedagógico

Como dito anteriormente, a presente pesquisa teve por metodologia a pesquisa exploratória, em que foi feito um levantamento bibliográfico e documental com relação ao problema investigado, embasando a proposição pedagógica que é o resultado final da pesquisa.

O produto final da pesquisa consiste, como já foi dito, em um caderno pedagógico com atividades para aplicação em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, visando à ampliação das habilidades de leitura e de produção textual, principalmente utilizando-se da estratégia intertextual para tal fim. Nesta seção, trataremos, especificamente, de como se deu a formulação deste caderno, observando as etapas e os critérios considerados, tanto na escolha de temas, quanto na seleção de textos motivadores. A proposta é que seja possível verificar os pressupostos que nortearam a formulação do material pedagógico.

Vale observar que a pesquisa bibliográfica feita foi importante para o estabelecimento das estratégias a serem incluídas no caderno pedagógico, de modo que o produto possa oferecer uma contribuição mais relevante para os estudos acadêmicos e para a prática docente.

2.2.1. Questão e contexto da pesquisa

Grande parte das pesquisas encontradas a respeito da produção textual na Educação Básica afirma que existe uma dificuldade apresentada pelos alunos na realização de atividades de produção textual. Considerando tais afirmações, alguns questionamentos e inquietações surgiram, sendo as perguntas centrais as seguintes: a

habilidade de leitura de um gênero textual como a tirinha, a identificação de seu elemento narrativo, bem como a familiaridade dos estudantes com tal gênero textual podem impactar na produção de narrativas? De que forma a tirinha pode facilitar a compreensão de uma narrativa, estendendo-se à compreensão e produção de um texto no gênero conto?

Partindo destas indagações, buscou-se verificar a relevância da elaboração e do desenvolvimento deste projeto, optando-se, assim, pela construção de um caderno de atividades que proponha um aprofundamento na leitura e a identificação de convergências entre gêneros para, daí, iniciar a produção textual de contos.

No que tange à aprendizagem da leitura, Manacorda (1992, p. 54) afirma que:

[...] quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade.

Partindo dessa perspectiva de leitura posta pelo autor supracitado(1992), parece que o ato de ler é um fim em si mesmo, representando com exatidão o caráter mecanicista que ela teve no transcurso do tempo por milênios. Assim, a instituição escolar, por muito tempo, oferecia uma leitura pouco atrativa (MANACORDA, 1992) e produções textuais desinteressantes e descontextualizadas, o que não colaborou para a proficiência dos alunos, tanto em leitura quanto em produção textual.

No que tange à produção textual, conforme explicitado no primeiro capítulo desta pesquisa, é necessário considerar que os estudantes detêm o que, para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 54), é o letramento, ou seja, “ uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais”. Como dito anteriormente, o processo de letramento se inicia bem antes do processo de alfabetização: a criança começa a lettrar-se, a partir do momento em que nasce em uma sociedade letrada, pois está rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita.

Na utilização das tirinhas como ponto de partida para a produção de contos, considera-se que, para produzir um texto, seu autor precisa levar em conta o ambiente em que é elaborado, o veículo no qual ele circula e o destinatário. Essas condições

configuram o gênero usado na elaboração da escrita. Tirinhas, em especial as do Armandinho, abordam realidades contextuais dos estudantes de Ensino Fundamental e uma linguagem familiar a eles. A inserção das características do gênero conto acontece com identificação de antecedentes e com a inserção dos estudantes em um novo universo linguístico.

Assim, os textos se enquadram em domínios que são formados por um agrupamento de textos usados em determinados setores da comunicação, que, na visão de Marcuschi e Dionísio (2005), se realizam através dos gêneros textuais e possuem a natureza sociocomunicativa.

Entretanto, a ampliação do letramento através da retextualização, com foco na interpretação e produção textual, é algo que aflige e interessa muito os professores de língua portuguesa do nível básico. Para isso, é necessário expandir o repertório textual e linguístico dos estudantes para que tenham acesso a outras formas de expressão, de modo a fazer surgir um leitor e um escritor proficiente.

Partindo desse contexto de pesquisa, fica evidente a necessidade de enfrentamento da problemática do baixo desenvolvimento da competência leitora associado ao baixo desenvolvimento da competência de escrita a partir do momento em que isso se torna uma barreira para a construção de uma cidadania mais participativa, com a articulação dos diferentes contextos e conhecimentos em interação comunicativa (INTERVOZES, 2021). Percebe-se que enfrentar esses desafios visa assegurar que a escola transforme essa realidade desafiadora, fazendo das aulas de produção de texto um ambiente altamente colaborativo, com estudantes cada vez mais reflexivos e críticos (FREIRE, 2001).

Além disso, é papel da escola proporcionar ao aluno a construção do conhecimento a respeito da importância da leitura e da produção textual, assim como é função do professor ser o mediador nesse processo de conhecimento e aprendizado (ROJO, 2012). Porém, atualmente, percebe-se que, para além disso, os materiais didáticos dos anos finais do ensino fundamental apresentam inúmeros problemas no que se refere a abordagens de leitura, de interpretação de texto, gêneros textuais e produção textual (TACINI, 2010), o que potencializa a necessidade de um material de condução do trabalho docente tal como o caderno pedagógico.

Após reflexão sobre a dificuldade dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, em especial do 7º ano, a realização desta pesquisa se mostrou de grande relevância para o aprimoramento da abordagem da produção textual em sala de aula, que é uma das causas para as dificuldades encontradas por nossos alunos. Vale lembrar, ainda, que esta proposta de pesquisa resultou em um produto educacional no formato de caderno de atividades pedagógicas, com estratégias e dinâmicas de ensino consideradas mais adequadas (DOLZ, 2020).

Desse modo, a próxima seção apresentará o detalhamento da proposta de material didático, com suas estratégias e dinâmicas.

2.2.2. Proposta de material de apoio docente

Para especificar a proposição desta seção, é essencial iniciar pelo delineamento da proposta de material didático que foi produzido a partir desta pesquisa. Neste sentido, torna-se necessário apontar que as estratégias de trabalho constantes do caderno pedagógico consistem no ato de planejar tendo em vista a concretização de objetivos futuros. Além disso, é uma forma de organizar o ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos (DOLZ, 2020).

É pertinente salientar que um material de orientação docente deve levar em consideração o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, pois cada um carrega consigo uma riqueza de vivências e conhecimentos que jamais poderá ser ignorada, ou seja, não se pode subestimar a capacidade alheia nem o seu potencial cognitivo (DOLZ, 2020).

No que se refere à importância da sistematização como instrumento de aprimoramento de ensino da língua materna, os PCNs de Língua Portuguesa já propunham há décadas este tipo de trabalho, de forma a melhorar a organização curricular e os procedimentos metodológicos. A partir deste documento oficial, considera-se que módulos didáticos “são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados ao produzir seus próprios textos” (Brasil, 1998, p.88).

Embora a presente pesquisa não tenha sido aplicada em sala de aula, considera-se a experiência docente da pesquisadora em atividades trabalhadas anteriormente para se

identificar adequadamente as estratégias de ensino que, hipoteticamente, poderiam oportunizar a aprendizagem e a superação de dificuldades.

Com o intuito de sugerir as etapas a serem seguidas para a construção de um módulo didático, os PCN (1998) estipulam os seguintes critérios básicos:

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas. (BRASIL, 1998, p. 88).

Com relação, ainda, à importância da elaboração do material de orientação aos docentes, tomamos as palavras de Doltz (2020), que destaca o fato de que o trabalho sistematizado deve ser composto por estratégias de ensino diversificadas, para que haja uma adequação de acordo com o estilo dos alunos e, desta forma, o processo de aprendizagem seja simplificado. Esta sistematização requer, também, a criação de um itinerário, ou seja, uma ordem de propostas didáticas que estejam articuladas entre si e se complementem para a concretização de objetivos a longo prazo (DOLZ, 2020).

Nessa mesma concepção, considera-se que esse itinerário de estudos deve ser percorrido através de uma sequência de etapas com metas a curto prazo, pois tal estrutura de organização permite muitas possibilidades, ou seja, várias atividades conectadas devem ser formuladas para desenvolver uma capacidade ou habilidade, como define a BNCC (BRASIL, 2017).

Considerando as motivações teóricas e práticas já mencionadas, a elaboração do caderno pedagógico desta pesquisa foi conduzida em um caráter propositivo, com base nas informações adquiridas no levantamento bibliográfico feito, na experiência docente da pesquisadora e no aporte teórico selecionado para a elaboração das estratégias a serem adotadas de modo a propor uma composição de atividades que sigam uma ordem favorável à construção sólida do conhecimento adquirido pelo aluno (ABREU-TARDELLI, 2007).

Desta feita, a elaboração do caderno pedagógico esteve alinhada aos objetivos mencionados, principalmente no que se refere a ser uma proposta encadeada e sucessiva. Assim, a proposta se inicia com a apresentação de informações acerca da temática principal de cada módulo, passando pela leitura acurada das tirinhas e do conto selecionado, culminando no grande desafio deste projeto que é a retextualização das tirinhas em conto. Isso permitirá que os alunos superem suas dificuldades conscientemente, desenvolvendo com autonomia seus meios para superá-las (ABREU-TARDELLI, 2007).

CAPÍTULO III – PESQUISA EM EXECUÇÃO

O presente capítulo se dispõe a demonstrar a execução da pesquisa propriamente dita. Para isso, serão apresentadas as duas etapas, descritas anteriormente no capítulo de metodologia, a saber: pesquisa bibliográfica e formulação do caderno pedagógico, produto final desta pesquisa.

3.1 Pesquisa bibliográfica

O levantamento da bibliografia que se relaciona com nosso objeto de pesquisa levou em consideração os seguintes pontos: a formulação teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa; pesquisas de caráter semelhante a esta, tais como as que trataram do uso da retextualização como estratégia didática, em especial as que se prenderam ao Ensino Fundamental e aos gêneros textuais escolhidos para a presente pesquisa e a legislação nacional referente à prática docente no que se refere à produção textual no Ensino Fundamental, ou seja, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Estes critérios foram escolhidos para que fosse possível perceber o que não havia sido observado em pesquisas anteriores e que, por isso, se enquadraria como a principal contribuição da presente pesquisa para a ciência.

Para traçar o trajeto da pesquisa bibliográfica, retomamos o conceito de retextualização, já pormenorizadamente apresentado no capítulo de embasamento teórico, a fim de estabelecer a vinculação do principal conceito desta pesquisa com os demais trabalhos a serem analisados nesta seção. Foi levado em consideração que a retextualização precisa ser o ponto de partida das pesquisas aqui elencadas e o principal elemento de coesão entre elas.

Assim, retomando a retextualização, Marcuschi (2010) afirma que se trata de um processo de “passagem de uma ordem para outra ordem” (p. 47), isto é, “dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém” (idem). A observação do autor se dedicou especificamente sobre a retextualização da oralidade para a escrito. O autor ainda observa que há “variáveis intervenientes” que servem de moduladores para o processo de dizer ser bem sucedido; entre estão: o

propósito ou objetivo da retextualização, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de reformulação típicos de cada modalidade (MARCUSCHI, 2010, p. 54). Também foram observados aspectos envolvidos no processo de retextualização, que abrangem aspectos linguísticos-textuais-discursivos, tais como a idealização, a reformulação e a adaptação do texto original; e aspectos cognitivos, que passam necessariamente pela compreensão detalhada do texto original (idem, p. 69).

Tomado o conceito a partir da sua formulação, entendemos que seria necessário observar de que modo a pesquisa acadêmica se debruçou sobre este processo, em especial no que se refere aos gêneros textuais de nosso interesse, quais sejam, tirinha e conto, e, especialmente, no que tange ao uso da retextualização como recurso pedagógico, mais precisamente no ano ou etapa de escolaridade propostos nesta pesquisa. Desta feita, alguns estudos foram selecionados e sobre eles seguem nossas considerações. De todos os materiais encontrados nas plataformas de divulgação científica, os estudos escolhidos foram os que apresentaram características de execução prática da proposta de estudo, em especial os estudos de objetos semelhantes realizados no âmbito do PROFLETRAS. Tal critério se justifica pelo fato de esta pesquisa ser, em princípio, uma proposição prática, mas que, devido às circunstâncias de pandemia, não poder ter sido aplicada junto a uma comunidade escolar. Desta forma, para que as proposições aqui apresentadas pudessem ter mais respaldo científico, a materialidade das pesquisas foi um fator distintivo entre os estudos encontrados.

Dikson (2018) partiu da produção de Marcuschi (2010) para se debruçar sobre a retextualização, especificamente de um texto escrito para outro texto escrito. Às variáveis destacadas por Marcuschi – quais sejam, o propósito ou objetivo da retextualização, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de reformulação típicos de cada modalidade –, Dikson acrescentou a topicalidade. Em seu entendimento, trata-se de observar o tema “a partir de alguns pontos relevantes da topicalização textual, seguidos de processos e operações teórico-metodológicas que consideramos de suma relevância para a re-produção escrita-escrita” (DIKSON, 2018, p. 515). O autor especifica ainda mais a proposição, ao afirmar que, se houver uma delimitação estrutural no texto-base, com tópicos recortados de

forma compreensiva, será muito mais consistente a análise do texto-fim, partindo dos possíveis processos e dentro dos aspectos de retextualização. Isso se dá pois a delimitação da estrutura tópica do gênero-base abre uma gama de interpretações acerca do gênero-fim, de modo a observar se o sentido do texto final pode ou não ser garantido a partir dos tópicos que compõem o texto inicial (idem, p. 521). A pesquisa de Dikson trouxe para as proposições desta pesquisa a observação específica a respeito da retextualização consumada na escrita, isto é, a retextualização de um texto consolidado em linguagem multimodal, escrita e visual, para outro gênero que também tem como característica o registro escrito, diferente do que propôs Marcuschi.

Em Grijo (2011), a primeira preocupação se dá sobre a importância da atividade de retextualização, utilizada para construir, além da sistematização e da reflexão sobre os gêneros, uma avaliação das condições de usos, adequações e de utilização proficiente da língua, quer seja falada ou escrita, pelo estudante. Ainda, por se tratar de uma dissertação sobre retextualização em sala de aula, a autora pontua a relevância da atividade de retextualização para forjar não apenas oportunidades de sistematização e de reflexão sobre domínio dos gêneros mas, também, oportunidades de avaliação das condições de usos, proficiência da língua, falada ou escrita, pelo estudante. O trabalho de Grijo, diferentemente de nossa proposição, propõe a retextualização de fábulas em notícias, ou seja, de um texto de linguagem exclusivamente escrita para outro também de linguagem exclusivamente escrita. Esta proposta de retextualização vai de um gênero do domínio jornalístico para o ficcional, enquanto Grijo faz o caminho inverso. Embora os gêneros sejam, como os elencados nesta pesquisa, distantes do registro oral da linguagem, não houve observações acerca do papel da linguagem multimodal, ou seja, imagética e verbal, como parte da referência para a retextualização.

Ainda com relação ao uso da retextualização como recurso didático-pedagógico, Bouzada, Faria & da Silva 2013. As autoras consideraram a retextualização no processo didático de modo relevante e promissor, considerando o desenvolvimento de uma estratégia de trabalho de leitura e produção de texto que se mostrasse eficaz, entendendo que esta estratégia pode propiciar uma oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais, levando em conta o contexto de produção de cada um deles, bem como as esferas de atividades em que eles se constituem e atuam (BOUZADA,

FARIA & DA SILVA, 2013, p. 49). O aspecto de trabalho em sala de aula, isto é, da retextualização como estratégia de produção textual e de familiarização dos estudantes com determinados gêneros textuais, faz da pesquisa de Bouzada, Faria & da Silva (2013) consideravelmente relevante para as elaborações desta pesquisa, em especial para as considerações e pressupostos na idealização do caderno pedagógico. Contudo, assim como no caso de Grijo (op.cit), as autoras se detiveram na relação entre gêneros textuais exclusivamente verbais, o que também faz do artigo de Bouzada, Faria e da Silva um trabalho em linha um pouco divergente da que é proposta nesta pesquisa.

No âmbito das pesquisas do PROFLETRAS, foram encontradas sessenta pesquisas cuja palavra-chave é “retextualização”. Destas, três trataram de histórias em quadrinhos, sendo que apenas uma abordou o gênero textual como texto fonte. A maior predominância entre as pesquisas do programa PROFLETRAS consoantes a retextualização aborda procedimentos e debates metodológicos.

Na Universidade Estadual da Paraíba, Xavier (2021) se debruçou sobre a elaboração de modelos didáticos para a utilização da retextualização como estratégia de leitura e escrita no trabalho de sala de aula. De acordo com o autor, o principal objetivo do ensino de língua portuguesa na educação básica é, no final das contas, ampliar primordialmente a capacidade de produção escrita dos alunos. Assim sendo, não há outra alternativa, “só se aprende a escrever, escrevendo, num processo de progressão natural e, orientado pelo professor” (XAVIER, 2021, p. 20). Desta forma, o processo de aprendizagem deve levar em consideração o texto como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, bem como o produto final desse processo. Estando claro esse objetivo, um gênero textual/discursivo é introduzido de na escola para que o estudante aprenda a dominar o gênero e, consecutivamente, possa ultrapassar os conhecimentos desenvolvidos nesse processo de modo que ele possa produzir o mesmo gênero, ou outros ainda, tanto dentro quanto fora da escola (idem, p. 22). Xavier, em sua pesquisa, partiu das elaborações de Marcuschi, quais sejam, de que a retextualização primordialmente se consuma partindo de um texto oral para o texto escrito, diferente do que está sendo proposto nesta dissertação. Todavia, a preocupação de Xavier com a elaboração de um modelo de trabalho em sala de aula, um caderno pedagógico, trouxe contribuições para a tomada de decisões acerca do caminho proposto

no produto oriundo desta pesquisa.

Ainda sobre a dissertação de Xavier (2021), o autor destacou a motivação para escolher como estratégia de ensino a retextualização, que se apresenta como uma atividade que deixa evidente o “funcionamento social da linguagem” (idem, pp. 43-44), ao propiciar uma oportunidade de reflexão a respeito do uso de gêneros textuais diferentes, sobre o contexto de produção de cada texto e sobre a gama de atividades em que os gêneros atuam e se constituem. Mais ainda, o desenvolvimento de atividades pedagógicas com retextualização oportuniza uma compreensão do texto de forma mais “sócio-pragmática” (idem, p. 44). Suas reflexões têm eco na proposição do caderno pedagógico desta pesquisa, uma vez que o aspecto “sócio-pragmático” evidenciado pelo autor também tem relevância, em especial na seleção dos temas de cada um dos módulos do caderno pedagógico fruto desta pesquisa.

Souza (2021) trouxe, em sua tese de doutoramento, uma contribuição acerca do conceito de retextualização de relevância para esta pesquisa. Segundo a autora, a retextualização permite observar a busca de novas abordagens com relação ao uso da linguagem no ensino de língua portuguesa, uma vez que para a realização do procedimento de retextualização são necessárias habilidades diversas, desde a compreensão dos gêneros-base e de destino, até o trabalho com os critérios de textualidade (SOUZA 2021, p. 55). Desta feita, a relevância de uma pesquisa que articula a retextualização à multimodalidade – em nosso caso, tanto na discussão teórica quanto na proposição de um caderno pedagógico –, está no fato de oportunizar uma reflexão que vise compreender e utilizar recursos que, em interação, contribuem para a produção de sentido (idem, p. 55). É importante destacar que, como dito anteriormente, as tirinhas – assim como os memes, as charges, as dinâmicas de grupo – são caracterizadas pela articulação de linguagem imagética e de linguagem verbal e que, justamente por isso, acionam conhecimentos e sensações de formas e em ritmo diferentes do que acontece com os gêneros de linguagem exclusivamente verbal. Vale destacar que a tese de Souza aborda o movimento contrário do que propõe esta pesquisa, ou seja, a retextualização parte do conto tradicional para o hiperconto. Desta forma, a autora dialoga com outras disciplinas na produção final dos estudantes, recorrendo a recursos provenientes, por exemplo, das artes visuais e das tecnologias de informação,

não no procedimento de leitura e construção do sentido do texto original, mas na consumação da retextualização, de modo a levar os estudantes a uma produção mais plural. Evidentemente, a sofisticação da proposta da tese de Souza se enquadra mais a estudantes de Ensino Médio, como foi o caso de sua pesquisa, não de estudantes de Ensino Fundamental, como no caso deste trabalho – assim como as limitações de uma pesquisa de mestrado permitem voos menos audaciosos que as pesquisas de doutorado, que disponibilizam mais tempo para o pesquisador, também mais experiente que o mestrando.

Novamente no âmbito das pesquisas desenvolvidas no Brasil dentro do PROFLETRAS, o trabalho de Souza (2019) tem grande proximidade com esta pesquisa, pois a pesquisadora se propôs a abordar a retextualização de histórias em quadrinhos para contos. A autora observou que além da compreensão mais aprofundada do texto fonte, há um aspecto a ser preservado durante o processo de retextualização: a manutenção do assunto (SOUZA, 2019, p. 32). Isso leva, de acordo com Souza, apoiada em Dell’Isola 2007, a considerar que o processo de retextualização, além de aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre os gêneros estudados, também amplia suas possibilidades de compreensão e reflexão acerca de aspectos relacionados a si mesmos e ao grupo social de que fazem parte (idem, p. 33).

Diferentemente da proposição desta pesquisa, Souza se dedicou à retextualização junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, o que por si só demonstra uma diferenciação de objetivos. No caso da autora, a proposta foi apresentar mais claramente o gênero textual conto, partindo do universo dos contos de fadas, que serviram de ‘inspiração’ para os contos utilizados – uma espécie de paródia de contos tradicionais. Na presente pesquisa, os contos selecionados são exclusivamente de literatura brasileira contemporânea e que estabelecem uma vinculação temática com as tirinhas a serem retextualizadas, o que permite uma coerência maior no primeiro passo do trabalho, que é a proficiência em leitura, bem como uma ampliação do repertório dos estudantes para a produção de seu próprio texto – no caso da pesquisa de Souza, um único conto, enquanto que neste trabalho a produção será de quatro contos, além da culminância.

Outro aspecto que leva à diferenciação das duas pesquisas se relaciona ao fato de que não houve, da parte de Souza (2019), uma definição temática como critério de

seleção dos textos-fonte para cada módulo. Doutra feita, os módulos foram organizados por etapas e não tematicamente. Também, Souza (op.cit) optou por ter como ponto de partida tirinhas de diferentes séries, como a Turma da Mônica e Garfield, enquanto nesta pesquisa uma única série foi escolhida, com o objetivo de aprofundamento da leitura acerca das personagens envolvidas na retextualização. Assim, é possível perceber que o objetivo principal da pesquisa de Souza (2019) foi o de introduzir os estudantes do 4º ano ao universo da produção textual mais longa, enquanto nesta pesquisa a proposição é de aperfeiçoamento da escrita e de aprofundamento e familiarização com o universo da literatura canônica produzida em língua portuguesa.

No programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foram encontradas três dissertações que versaram sobre retextualização: o trabalho de Daiane Cordeiro Brites Fernandes “Dos Contos de Fadas à Literatura de Cordel: ampliando o Letramento por meio da Retextualização”, defendido em dezembro de 2016; a pesquisa de Gisele Gomes Guedes “Retextualização: do conto mitológico à notícia para a identificação de fatos”, também defendida em 2016; a dissertação de Marcelo de Oliveira Nascimento “Das lendas aos quadrinhos: a Retextualização e o ensino dos tipos de discurso”, defendida em fevereiro de 2018. Como se pode perceber pelos títulos, os três trabalhos versaram sobre outras propostas de retextualização, com objetivos e gêneros textuais diferentes. Da mesma forma, as três pesquisas foram feitas anteriormente ao período pandêmico, o que oportunizou a aplicação das propostas de trabalho apresentadas em seus produtos finais, diferentemente do que ocorreu no caso da presente pesquisa. Pode-se considerar que a expertise do corpo docente e discente a respeito do conceito de retextualização desenvolvido nos debates dentro da universidade foi a grande contribuição das dissertações mencionadas acima, de modo a permitir que as pesquisas subsequentes tivessem um legado a receber e considerar.

Assim, feita uma pesquisa bibliográfica de trabalhos que abordam o tema deste objeto de pesquisa, foi desenvolvido um produto pedagógico com vistas a facilitar o processo de produção textual de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental (EF) através da retextualização de tirinhas do Armandinho para o gênero contos. Através do trabalho, observaram-se as possibilidades de interação entre gêneros textuais para a retextualização de um deles em outro, ampliando, assim, o conhecimento do estudante acerca dos gêneros textuais.

3.2 Passo a passo para a elaboração do caderno pedagógico

Conforme dito acima, a proposição do caderno pedagógico é de que atividades pedagógicas encadeadas sejam elaboradas e conduzidas a partir do contexto e da realidade dos estudantes, de modo que sua experiência de leitura de mundo e seu contexto pudessem ser incluídos na construção do conhecimento acerca de textos narrativos que não são frequentes em seus ambientes de origem. Assim, o material pedagógico foi elaborado com vistas a propor uma abordagem de ensino que dê conta da ampliação do letramento, introduzindo um novo gênero a partir de outro, melhor conhecido dos alunos.

Desta feita, foi selecionada a coleção de tirinhas de Armandinho como ponto de partida para produção de narrativas em prosa, especificamente no gênero conto. Tal escolha se deu em função de alguns parâmetros: 1- o protagonista é uma criança; 2- além do protagonista, crianças de diferentes origens e culturas fazem parte do conjunto de personagens; 3- os adultos que aparecem nas tirinhas são mostrados apenas pelas pernas, o que permite identificar a diferença de estatura ao mesmo tempo em que restringe o foco às crianças; 4- as temáticas abordadas nas tirinhas de Armandinho envolvem diferentes esferas da vida, incluindo suas relações familiares, entre amigos, com outros adultos e o seu entorno; 5- as tirinhas são produzidas muito proximamente aos acontecimentos históricos do Brasil, o que mantém a atualidade das temáticas abordadas; 6- geralmente, as tirinhas de Armandinho permitem uma extensão do tema abordado, oportunizando uma reflexão crítica e uma ampliação do enredo; 7- a escolha consciente e criteriosa demonstra compromisso com a prática docente e a importância da formação continuada.

Escolhida a fonte dos textos, foi necessário estabelecer qual seria o gênero em que os estudantes produziram seus textos. Considerando a brevidade das narrativas das tirinhas, a proposição crítica inserida, não na exposição clara de opinião, mas na caracterização de personagens, ambientes, circunstâncias e outros elementos narrativos, foi escolhido o conto, gênero textual relativamente familiar aos estudantes, acostumados à contação de histórias desde a primeira infância, em detrimento de outros gêneros textuais narrativos, tais como a crônica ou o romance, que dificultariam a retextualização proposta como estratégia para o desenvolvimento e a proficiência da escrita.

Feita a primeira definição, foi necessária uma seleção das tirinhas de Armandinho que pudessem abordar temáticas relevantes para os estudantes do 7º ano. Essa seleção

estabeleceu a sequência de módulos, quais sejam: Módulo I – Memórias da infância; Módulo II – Expressão de sentimentos; Módulo III – Família e tecnologia; Módulo IV – Cotidiano e contexto social. É válido destacar que os dois primeiros temas abordam os estudantes na condição de indivíduos, suas histórias e sentimentos, enquanto os dois últimos módulos contextualizam os estudantes nos seus ambientes mais frequentes e mediante conflitos comuns na atualidade.

Assim, foram selecionadas oito tirinhas de Armandinho, duas para cada proposta. A definição da quantidade de tirinhas foi balizada de modo a apresentar diferentes perspectivas dentro de um mesmo tema e abordadas pela mesma personagem. A sugestão de duas tirinhas amplia as possibilidades de leitura por parte dos estudantes nas etapas anteriores à retextualização propriamente, o que permite um enriquecimento da narrativa construída pelos estudantes.

Feita a definição dos textos-fonte, era necessário definir outros referenciais para o trabalho dos estudantes. Desta feita, foram escolhidos quatro contos, um vinculado a cada um dos módulos estabelecidos, além da sugestão de outros textos caso o professor entenda que sejam mais pertinentes. Esses contos têm alguns pontos em comum: 1- são contos escritos por brasileiros, ou brasileira naturalizada no caso de Clarice Lispector (entre os contos sugeridos como ampliação aos módulos, há um conto de Mia Couto que, embora não seja brasileiro, é moçambicano, portanto lusófono); 2- são contos contemporâneos, ou seja, escritos em contextos semelhantes aos contextos dos estudantes, o que facilita a identificação dos leitores com as personagens e a compreensão do desenrolar do enredo; 3- pertencem ao cânone literário brasileiro, o que significa uma inserção dos estudantes aos clássicos da literatura brasileira (tal afirmação não estabelece juízo de valor ou hierarquização da literatura a partir do cânone, apenas destaca que este, apesar de tão criticado pelas suas inserções no Ensino Fundamental, pode ser acessível a estudantes tão jovens se escolhido adequadamente).

A seleção dos elementos a serem referenciais para a produção textual dos estudantes de 7º ano evidencia um olhar mais inclusivo com relação à produção artística. Isso significa que a abordagem de tirinhas, entendidas como gênero textual mais simplório, juntamente a contos, entendidos como gênero textual mais conservador e elitista, desmistifica tais textos mediante os pré-conceitos estabelecidos, assim como horizontaliza as produções, que são relevantes culturalmente em suas respectivas esferas e não invalidam uma à outra.

O desenvolvimento de cada módulo contou também com a utilização de outros gêneros textuais como apoio ao desenvolvimento das atividades propostas, tais como meme, charge, vídeo e dinâmica de grupo. Tais inserções foram pensadas com o objetivo de permitir a ampliação das discussões e das possibilidades de construção de conhecimento que podem resultar em maior riqueza textual no momento da retextualização, principalmente pela ampliação de perspectivas sobre um mesmo assunto.

Da mesma forma, como apresentado acima, tal utilização amplia o repertório de textos motivadores de modo a permitir a intertextualidade, a ampliação e a dinamização de estratégias de leitura, principalmente com o uso da proposta de pré-leitura – leitura – pós-leitura (KOCH & ELIAS 2003). Assim, textos de diferentes fontes – redes sociais, conhecimento tradicional, literatura, por exemplo –, que utilizam uma diversidade de recursos – tais como palavras, desenhos, fotografias, sons, movimentos corporais para interação pessoal – são colocados lado a lado de modo a oportunizar a interação entre diferentes universos culturais, interação esta que pode culminar em ampliação na proficiência dos estudantes no uso de recursos linguísticos em diferentes contextos comunicacionais.

Evidentemente, por serem os gêneros tomados como base para o trabalho pedagógico, os aspectos específicos dos gêneros tirinha e conto devem ser trabalhados de maneira mais pormenorizada. Isso significa, primeiro, abordar as características principais de cada um desses dois gêneros, sua narratividade e abrangência de informações. Além disso, considerando a maior familiaridade dos estudantes com as tirinhas, é coerente uma dedicação maior às especificidades do gênero conto, afinal este é o gênero em que os estudantes produzirão seus textos e que, tradicionalmente, pertence a um universo cultural com o qual nem sempre os estudantes tiveram contato anterior, que é o universo da cultura artística academicamente mais prestigiada.

Desta feita, o trabalho com os alunos tem como pré-requisito compreender a configuração do conto, de modo a detalhar os elementos do gênero e a estrutura narrativa. Nesse particular, busca-se a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os gêneros tirinha e conto para observar as divergências e convergências quanto a recursos comunicativos.

Estabelecidos os critérios e selecionados os textos a serem abordados em cada módulo e em cada situação, as etapas de trabalho de cada módulo foram elaboradas. Vale reforçar que a sequência pré-leitura – leitura – pós-leitura foi utilizada com o propósito

de organizar o pensamento, a compreensão e a preparação dos estudantes para a escrita. Assim, cada módulo tem um conjunto de atividades de pré-leitura desenvolvidas com o texto motivador – a charge, o meme, a dinâmica de grupo etc. – que suscitam as primeiras reflexões acerca do tema proposto e fazem com que o estudante acione conhecimentos prévios para a leitura da tirinha.

Na sequência, propõe-se a feita de interpretação do texto apresentado, a partir dos conhecimentos previamente elencados. Neste ponto, o caderno pedagógico oferece alguns questionamentos e possibilidades de condução da atividade de leitura. É importante destacar que tais questionamentos não devem necessariamente ser utilizados como um questionário, mas como um guia para que o professor possa criar suas próprias estratégias de abordagem, a depender das características de cada turma – uso de recursos tecnológicos, atividade em grupo na sala de aula ou fora dela, dinâmicas e outras atividades lúdicas.

A etapa anterior também pode ser entendida como uma etapa de pré-leitura para o contato dos estudantes com o conto de cada módulo. Isso significa dizer que, ao realizar a pré-leitura das tirinhas e a própria leitura em si, o professor deve ter em mente que estes são momentos antecessores da leitura do conto pelos estudantes. As primeiras vinculações entre os textos são sugeridas quando a tirinha é apresentada. Feito isso, a leitura propriamente dita do conto passa a ter maior significado e possibilidade de proficiência.

Para a realização da leitura do conto, o professor pode estabelecer a estratégia que mais achar conveniente: leitura coletiva, leitura individual, leitura dramatizada pelo próprio professor etc. Em cada módulo, a leitura pode ser proposta de forma diferente. Porém, é importante também que os estudantes identifiquem a necessidade de desenvolver a leitura silenciosa, individual, que será a mais utilizada por eles dali em diante quando manusearem textos mais longos e densos, como é o caso dos contos.

Assim como acontece com as tirinhas, cada conto tem sua etapa de verificação da leitura, ou seja, uma sequência de questionamentos que conduzem o professor e os estudantes a uma compreensão mais proficiente do conto, principalmente mediante suas características narrativas, de construção mais elaborada da forma, com uso de recursos estéticos mais sofisticados. Assim, novamente, os questionamentos sugeridos são apenas um aporte para que o professor tenha liberdade de conduzir essa etapa da forma que melhor lhe convier e que seja mais adequada ao alunado.

Ao fim de cada módulo, o caderno pedagógico faz a proposta de retextualização de uma das tirinhas de Armandinho. Nessa etapa, existe uma proposição particular para as tirinhas, considerando os debates propostos a partir dos demais textos trabalhados. O Caderno Pedagógico apresenta algumas possibilidades mediante os textos e o professor escolhe ou adapta a que lhe parecer mais adequada ao seu grupo de estudantes.

Apresentados os quatro módulos, o Caderno Pedagógico traz propostas de culminância para todo o trabalho desenvolvido. Tais propostas têm como objetivo oferecer ao professor diferentes formas de concatenação de todos os módulos, assim como permite uma avaliação e reflexão acerca do desenvolvimento da proficiência textual dos estudantes. Da mesma forma, uma culminância do trabalho serve de motivação aos estudantes, para maior dedicação ao trabalho de retextualização, assim como colabora com a valorização de saberes culturais e do contexto social em que os estudantes estão inseridos, permitindo a ampliação de perspectivas tanto dos estudantes quanto de seu entorno particular e da própria comunidade escolar como um todo.

Desta feita, o Caderno Pedagógico visa criar condições para a leitura e escrita, com vistas a estimular os alunos a escreverem em diferentes gêneros, inclusive naqueles em que não tenham grande familiaridade, de forma a se empoderarem de conhecimentos e de reflexões desenvolvidas mediante seus próprios contextos a ponto de os inserir artisticamente em um gênero de maior prestígio literário. Mais ainda, visa permitir aos estudantes a compreensão de que o ato de retextualizar é uma prática que estará sempre presente em suas vidas, tanto cotidianas quanto de estudo e trabalho, sendo uma estratégia indispensável nas ações de recontação por meio de narrativas que exigem uma reestruturação do gênero textual original.

Assim, o Caderno Pedagógico que será apresentado no apêndice desta dissertação cumpre sua proposição de oportunizar aos estudantes de 7º ano a inserção em universos novos, partindo de seus universos conhecidos, de modo a permiti-los desenvolver suas capacidades comunicativas, sua criticidade e capacidade de reflexão sobre sua realidade e sua proficiência escrita, tão necessária para que possam acessar espaços que lhe seriam negados na ausência de tal proficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se, portanto, ao final de uma pesquisa que teve como objetivo geral propor um trabalho da retextualização do gênero tirinha ao gênero conto, tendo como foco principal a ampliação do letramento dos alunos. A partir da proposição feita do material pedagógico, pode-se perceber que as tirinhas foram usadas como suporte de motivação para a produção do gênero conto, com práticas de retextualização. Com isso, conseguiu-se alcançar os objetivos secundários de:

- 1) Apresentar ao aluno o gênero tirinha, que servirá como apoio para a introdução do gênero conto, explorando características estruturais e funcionais dos gêneros tirinha e conto;
- 2) Explorar características linguístico-gramaticais da tipologia narrativa, tais como, os tempos e modos verbais, verbos dicendi que organizam tempo e espaço e sequenciadores temporais e locativos;
- 3) Apresentar as características do gênero conto;
- 4) Instrumentalizar o aluno para que ele reconte as tirinhas trabalhadas em sala de aula, através da retextualização;
- 4) Levar o aluno a perceber diferenças e semelhanças entre os dois gêneros trabalhados.

Os pressupostos necessários para chegarmos às considerações finais desta pesquisa devem levar em conta que a materialidade dos estudos selecionados na pesquisa bibliográfica permitiu que ocorresse uma compreensão mais precisa sobre as relações possíveis entre textos de origem e gêneros diferentes, observando resultados anteriores que serviram de pressupostos para o estabelecimento dos critérios de elaboração do produto desta pesquisa.

Isso aconteceu através da articulação destas pesquisas com o arcabouço teórico. Com ela, foi possível a compreensão da dinâmica de diálogo intertextual estabelecida com textos de diferentes gêneros, mas do tipo narrativo. Isso permitiu a observação da narratividade relacionada à proposta de diálogo intertextual. Porém, para que isso realmente ocorresse, a familiarização com o conceito de gênero textual foi primordial, de modo a observar convergências e divergências entre diferentes gêneros narrativos e suas possibilidades de interação, tomando como gêneros referenciais a tirinha e o conto. Também nesse aspecto, observar pesquisas que tratassem dos dois gêneros no âmbito da sala de aula foi crucial para dimensionar a aproximação possível entre eles, as

possibilidades de familiaridade dos estudantes de Ensino Fundamental com tais gêneros textuais e as possibilidades de contribuição desta pesquisa em lacunas deixadas nos demais estudos selecionados.

Desta feita, os teóricos estudados e as pesquisas elencadas possibilitaram responder que a tirinha pode facilitar a compreensão e produção da narrativa, mais especificamente, do gênero conto. Também foi possível encontrar na literatura estratégias de compreensão e narração no processo de produção textual de retextualização.

Com relação à retextualização, vale observar mais pormenorizadamente o quanto a articulação entre teoria e os estudos da pesquisa bibliográfica contribuíram para a formulação do caderno pedagógico. As habilidades de leitura necessárias para a identificação das estratégias de intertextualidade compreendidas através da articulação da teoria com a prática anterior permitiram que o caderno pedagógico considerasse que o processo de escrita exige o domínio das estruturas dos gêneros trabalhados e, por isso, pode facilitar a prática do professor.

Uma observação a mais é necessária: as tirinhas do Armandinho, com as suas características descritas anteriormente, permitem a realização de um trabalho motivado em sala de aula, ao mesmo tempo em que oportunizam uma reflexão mais aprofundada e o acesso a esferas de sentimentos e pensamentos dos estudantes que serviram de oportunidade para a discussão mais apropriada dos contos, da mesma forma que permitiram a observação proposta acerca da estrutura e das estratégias de escrita deste gênero, mais elaborado no quesito linguístico.

Desta feita, os aspectos apresentados acima foram essenciais para que esta pesquisa chegasse à etapa de formular um material de apoio pedagógico, para facilitar o trabalho docente em busca do entendimento sobre o processo de compreensão leitora dos dois gêneros textuais trabalhados, bem como para oferecer estratégias de apoio para a concretização de reflexões, focalizando o conhecimento textual dos alunos.

Partindo da última premissa, o caderno pedagógico propôs um trabalho de compreensão mais profunda sobre a narrativa, por meio da realização de leitura, ampliação de temas e retextualização de textos do gênero tirinha para o gênero conto. Essa premissa conduziu à escolha dos textos motivadores e dos textos fonte, tais como as tirinhas do Armandinho e os contos brasileiros contemporâneos. A produção textual através desse processo amplia o letramento e a capacidade de interpretação no ensino fundamental.

Conclui-se que a mudança de um gênero para outro é um processo complexo que exige cuidado e rigor, uma vez que precisa levar em conta certos aspectos que envolvem os gêneros e adaptações verbais na mudança de forma. Por essa razão, a retextualização é uma metodologia muito relevante para as aulas de produção textual

Os resultados indicados pelos teóricos são que retextualizar é também compreender o texto fonte, usar a criação e imaginação na produção escrita, não se tratando de reprodução, mas de reestruturação criativa. As leituras realizadas para a realização dessa pesquisa fizeram surgir reflexões durante o curso Mestrado Profissional em Letras, permitindo a mudança de postura do docente, permitindo perceber que o profissional da educação deve sempre analisar a própria prática cotidiana para alcançar os objetivos da produção textual. Os estudos proporcionaram momentos de leitura reflexiva, que fizeram entender que as atividades de leitura e produção textual podem motivar os educandos. Entretanto, para ter sucesso nessa empreitada, faz-se necessário planejar cuidadosamente, levando em consideração conhecimentos prévios, interesses, aspirações e faixa etária dos alunos.

Por sua relevância, essa pesquisa foi importante para a formação pessoal e profissional desta pesquisadora, podendo trazer melhoria na sua atuação de educadora. Espera-se, a partir daí, que possa alcançar outros pesquisadores, contribuindo, assim, com a aproximação dos conhecimentos gerados na academia com os profissionais que estão na ponta do processo básico de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BRANDÃO, H. N. **Gêneros do Discurso na Escola** – Mito, Conto, Cordel, Discurso Político, Divulgação Científica. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em 15/06/2022.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> . Acesso em 18/06/2022.
- BOSI, Alfredo. (org.) **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Martha Deysiane Alves; DA SILVA, Adriana. “A retextualização como recurso didático para a produção textual.”. In: *the ESpecialist*, vol. 34, no 1 (45-68) 2013.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIKSON, Denny. “A retextualização escrita-escrita”. In: *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.
- FERNANDES, Daiane Cordeiro Brites. **Dos contos de fadas à literatura de cordel: ampliando o letramento por meio da retextualização**. Dissertação de mestrado. Seropédica: PROFLETRAS/UFRRJ, 2016.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; RIBEIRO, Marciano Renato. A linguagem da criança representada nas tirinhas de Armandinho, de Alexandre Beck. *Olh@res*, Guarulhos, v. 6, n. 1, maio 2018. p. 49-73. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/678/280> . Acesso em: 27/06/2022.
- GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do conto**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GRIJO, Carmen Starling Bergamini. **O domínio dos gêneros dos gêneros textuais através do processo de retextualização**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2011.

GUEDES, Gisele Gomes. **Retextualização: do conto mitológico à notícia para a identificação de fatos**. Dissertação de mestrado. Seropédica: PROFLETRAS/UFRRJ, 2016.

_____. “Retextualização do conto mitológico à notícia: uma estratégia para o ensino da escrita”. In.: PALOMANES, Roza. (org.). **Letramentos e multiletramentos na escola: teoria e práticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018, p.104 -123.

HIIPPALA, T. Multimodal genre analysis. In.: **Interactions Images and Texts: A Reader in Multimodality**. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 2014.

HOHLFELDT, Antonio Carlos. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: Os sentidos do texto**. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2013.

LEITE, J. S. V. **A tirinha: gênero norteador do ensino de língua**. Paraíba, 2013. Disponível em: www.cchla.ufpb.br. Acesso em: 20 de março de 2022.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 109-122.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Oralidade e letramento como práticas sociais”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

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

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

MARCUSCHI, L. A, XAVIER, A.C. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2010. p. 133.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. “Um gênero quadro a quadro”. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 194-207

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NASCIMENTO, Marcelo de Oliveira. **Das lendas aos quadrinhos: a retextualização e o ensino dos tipos de discurso**. Dissertação de mestrado. Seropédica: PROFLETRAS/UFRRJ, 2018.

NICOLAU, Marcos. **Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

NICOLAU, Marcos. As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa. Anais, **ABRALIN**, 2009. P. 3110-3119 Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Marcos%20Nicolau.pdf . Acesso em 10/06/2022.

NUNES, Valfrido da Silva. Da imagem à palavra: processo de retextualização em aula de língua portuguesa na educação básica. **Revista Desafios**. v. 04, n. 04, 2017. p. 93-101 Disponível em: uft.edu.br . Acesso em: 30/06/2022.

OLIVEIRA, Madalena. **Metajornalismo**. Quando o jornalismo é sujeito do próprio discurso. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

PAIVA, Valério; MAGALHÃES, Natália. **Alexandre Beck, criador do Armandinho, fala sobre sua arte e direitos humanos**. In: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>. Acesso em 28/06/2023.

PALOMANES RIBEIRO, Roza Maria. O processamento metacognitivo no ato de leitura: repensando o ensino. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor** nº 52, 2016. p. 313-330 313 <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44093> . Acesso em 30/06/2022.

RIBEIRO, Célia. “Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem”. In: RIBEIRO, Célia. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 2003, 16(1), p. 109-116.

SANTOS, Talita Galvão dos. *et al.* Crítica social nas tiras de Armandinho, de Alexandre Beck, para usar em sala de aula. **Revista Philologus**, Ano 19, n. 57, p.352-360. Supl.: Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/57supl/34>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SOARES, Magda B. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Juliana Machado A. **Retextualização Multimodal: um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SOUZA, Patrícia Santos de. **Retextualização**: dos quadrinhos ao conto. Dissertação de mestrado PROFLETRAS. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de. *et al.* **Leitura do professor, leitura do aluno**: Processos de formação continuada. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6^a. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

XAVIER, Marcelo Avelino. **A retextualização como estratégia de leitura e de escrita em sala de aula**: elaboração de modelos didáticos. Dissertação de mestrado PROFLETRAS. Garabira-PB: UEPB, 2021.

APÊNDICE 1 – CADERNO PEDAGÓGICO



Autoria

Thamires Carrara Ferraz

Orientação

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Caderno Pedagógico: Retextualização



Para professores do Ens. Fundamental anos finais



Sumário

- 05 Caderno Pedagógico
Introdução à proposta pedagógica
- 06 Módulo I
Memórias da infância
- 15 Módulo II
Expressão de sentimentos
- 27 Módulo III
Família e tecnologia
- 33 Módulo IV
Cotidiano e contexto social
- 40 Culminância
O trabalho de retextualização
- 41 Fechamento da proposta
- 42 Referências



CADERNO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO À PROPOSTA PEDAGÓGICA

Este caderno pedagógico consiste em orientações para uma intervenção de leitura, compreensão e interpretação dos gêneros tirinha e conto, com vistas a ampliar o letramento, a partir da tirinha, introduzindo o gênero textual conto e utilizando a retextualização como processo de produção textual. Inicialmente, o caderno apresenta quatro temas para as atividades de leitura, cada um deles composto por um conto de autor(a) brasileiro(a) e duas tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Beck. Na sequência, tomando por base a leitura e o entendimento de todo o material, o aluno escolherá um único tema para produzir sua atividade final.

Para obter um material elaborado de forma consistente, foram cuidadosamente selecionados quatro temas, os quais dialogam com a realidade do aluno do ensino fundamental e, por isso, podem contribuir para que ele se identifique com o conteúdo abordado em cada texto. A escolha dos contos, todos de autores brasileiros ou naturalizados, se deu para que a produção nacional seja valorizada e conhecida dos estudantes; e as tirinhas são todas de um personagem também criado por um brasileiro: Armandinho, uma criança que vive situações diversas e perpassa por todos os temas escolhidos.

Cada tema constitui um módulo; portanto, o caderno pedagógico estrutura-se em 4 módulos.

Módulo I – Memórias da infância

Módulo II – Expressão de sentimentos

Módulo III – Família e tecnologia

Módulo IV – Cotidiano e contexto social

Os alunos deverão trabalhar coletivamente, em duplas ou trios, e individualmente, com a mediação do professor. A ordem das atividades são sugestões que podem ser mudadas para melhor atender às demandas de cada turma.

MÓDULO I

TEMA: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

Apresentação

Este módulo visa abordar o Tema I do caderno pedagógico: memórias da infância. Considerando que o material é destinado a alunos do 7º ano, cuja faixa etária é de 12 anos, o objetivo geral é, por meio deste tema, lembrar as travessuras do passado recente e ativar memórias que poderão ser aproveitadas na própria retextualização, visto que tal ação possibilita a ampliação da criatividade.

Etapas de desenvolvimento

Inicialmente, serão apresentados dois memes, apresentado mais adiante, que servirão de motivadores para um debate em sala sobre como é a relação dos alunos e dos seus familiares como o livro. Esta apresentação será feita com recursos visuais, por exemplo a projeção, para que o debate coletivo possa ser facilitado.

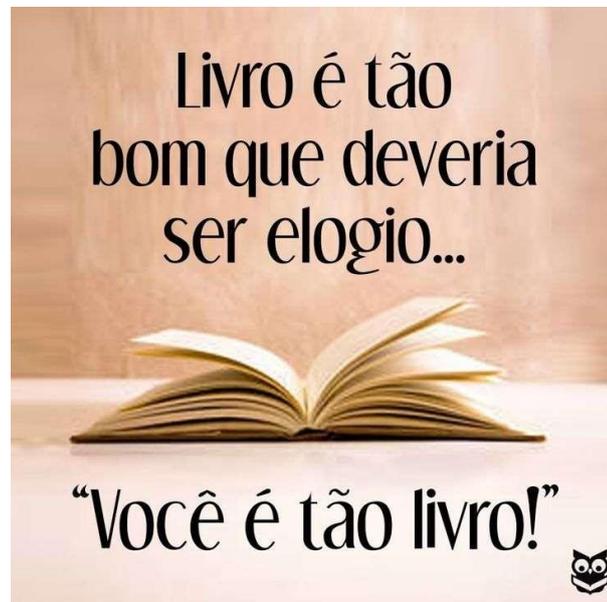
Então, o gênero tirinha é apresentado, também por meio de recursos visuais como apresentação em projetor, para que os estudantes compreendam sua estrutura e realizem as atividades propostas. Em seguida, o gênero conto também é apresentado do mesmo modo. Dessa forma, esse momento visa:

1. Realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas do Armandinho;
2. Ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito das situações veiculadas nas tirinhas do Armandinho, promovendo a interpretação oral de cada uma delas;
3. Ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o que o conto e a tirinha trazem como conteúdo. Nesta etapa, serão mencionados contos infantis como exemplos de textos desse gênero¹ que, ainda que inconscientemente, já foram trabalhados ao longo da vida escolar;
4. Realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector;

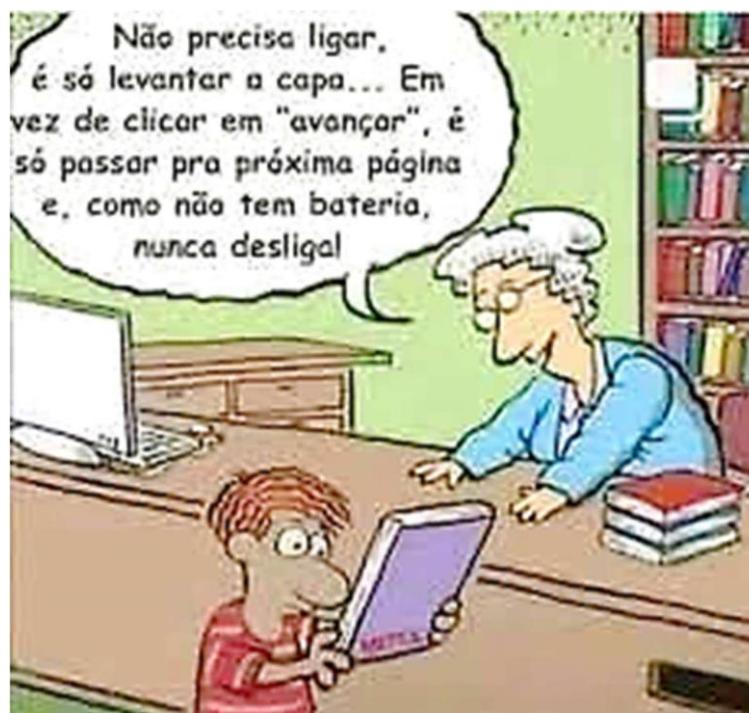
¹ Alguns contos infantis comuns que podem ser lembrados: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os sete Anões, O gato de Botas, João e Maria, João e o pé de Feijão etc.

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

1. Sugere-se que os memes sejam apresentados em projeção, para que o debate possa ser amplo e coletivo.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/pin-de-maria-angela-em-pins-aleatrios—793266921856667979/>



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/triste-realidade-nao-precisa-ligar-e-so-levantar-a-capa-ATmIniq79?s=cl>

2. A partir da leitura dos memes, o professor proporá um debate em torno dos hábitos de leitura dos estudantes e de seus familiares. O debate abordará também quais características o livro possui que o habilitam a ser considerado um elogio pelo autor do meme. Ainda é possível abordar que outros objetos ou situações poderiam ser consideradas como elogios e que tenham características semelhantes às do livro apresentadas no debate. Da mesma forma, o debate pode relacionar a pouca familiaridade dos jovens de hoje com o livro, o quanto os hábitos familiares contribuem para isso e o senso comum sobre haver ou não prestígio social de quem tem o hábito da leitura ou que anda sempre com um livro. Essa atividade servirá como pré-leitura das tirinhas e do conto, de modo a facilitar a conexão entre os textos principais.
3. Duas tirinhas do Armandinho foram selecionadas para trabalhar a temática do módulo. Sugere-se que este contato inicial seja feito por meio de exibição em projetor, de modo que o professor apresente os textos a todos, concomitantemente, e, assim, os alunos possam discutir em grupo a sequência de acontecimentos que as tirinhas podem gerar e qual relação elas têm com o tema “Memórias da Infância”.

Tirinha 1



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original>

Tirinha 2



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114226866154/tirinha-original>

Esta atividade é para ser realizada em grupo, trio ou dupla.

É relevante buscar compreender onde, como e o que se passa com as personagens, além de buscar compreender o conflito e sua solução, incluindo a identificação do momento de clímax.

Após a apresentação em projetor das duas tirinhas previamente selecionadas e da análise em grupo do enredo dos textos, será apresentado, também por meio de recursos visuais, um conto de Clarice Lispector. “Felicidade Clandestina”, conto selecionado, trata de uma memória da infância narrada pelo eu-lírico que, por envolver um objeto central específico – um livro –, dialoga com as tirinhas já apresentadas. Na história, a personagem narra sua aflição e, na sequência, sua felicidade por uma situação vivida com uma colega. O objetivo geral da apresentação do conto é ler, de fato, a história, além de explicar as características do gênero presentes no texto.

Felicidade clandestina (Clarice Lispector)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saúde".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos

imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *as reinações de narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a

potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "e você fica com o livro por quanto tempo quiser." entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

In: LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, pág. 07-10.

Outro conto que pode ser utilizado é "O menino que fazia versos", de Mia Couto. Mesmo sendo moçambicano, Mia Couto é escritor contemporâneo e de língua portuguesa.

COMPREENSÃO DO TEXTO

Esta proposta de compreensão de texto pode ser feita coletivamente, com a mediação do professor. Após o debate, sugere-se que seja pedido aos alunos a elaboração individual da atividade, por escrito, para fins de avaliação.

1. Os três primeiros parágrafos introduzem o conto lido e apresentam as características das personagens da história.

a) Quais personagens do conto são as principais? Por que você acha isso?

A narradora e a menina filha do dono de livreria.

b) A autora apresenta as personagens ressaltando aspectos físicos e psicológicos. Que aspectos dessas personagens são ressaltados? Volte ao texto e sublinhe de vermelho todas as características físicas e de azul as psicológicas dos personagens principais.

Os aspectos ressaltados são físicos e psicológicos. No tocante aos aspectos físicos, a filha do dono de livraria era gorda, sardenta, cabelos excessivamente crespos e arruivados e tinha bustos enormes; a narradora, como as outras meninas, era bonita, esguia, alta, de cabelos livres. Enquanto uma tinha livros e não os lia, a segunda tinha ânsia por ler.

c) Releia as características físicas das personagens. Com elas, você consegue desenhar os personagens? Faça isso!

2. Apesar do fato de que a filha do dono de livraria não tinha qualidades físicas e psicológicas desejáveis, a narradora a percebia superior. Por quê? O que seria uma qualidade desejável na concepção da narradora? O que é ser superior neste caso?

Por ser filha do dono de livraria, ela era podia ter os livros que desejasse. Ela considerava desejável ser magra, de belos cabelos, ser amável e ainda possuir os livros que desejasse. A superioridade da filha do dono de livraria era material, não física ou psicológica.

3. Observe estes trechos do texto:

“Mas que talento tinha para a crueldade.” “Ela toda era pura vingança.”

- O que você acha que é ter talento para a crueldade?
- O que leva a autora a dizer isso?
- Você pode citar um exemplo de uma atitude que revele esse talento?
- Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?

Porque ela fazia a pessoa se humilhar, implorando para que ela emprestasse livros.

- Qual é a explicação para o ódio e o desejo de vingança da filha do dono de livraria?

De certo modo, a filha do dono de livraria se sentia inferior as outras garotas por elas serem mais bonitas que ela.

4. Releia este trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía ‘As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato’.”

Responda: O que a garota imaginou sobre a importância do livro para a narradora? Justifique.

Monteiro Lobato era sucesso entre as crianças na época em que elas viviam e a narradora estava ansiosa para ler.

5. Ao tomar posse do livro “As reinações de Narizinho” a menina exerceu sobre a narradora uma “tortura chinesa”, em um jogo inacabável de promessas e mentiras.

a) Que características da menina e da narradora podem-se perceber nesse jogo?

A primeira era sádica, má, perversa; a outra persistente e resignada.

b) Que consequências físicas essa tortura resultou à narradora?

Ela ficou com olheiras e cansaço.

c) Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina?

Ela tinha a esperança de conseguir o livro emprestado, pois ela gostava muito de ler.

6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.

a) O que chocou a mãe da menina com essa descoberta?

A filha era perversa e mentirosa.

b) Qual a consequência da decisão da mãe para a narradora?

Representou a libertação, ela parou de se submeter aos caprichos da garota.



Menina cochila sobre os livros – Fonte: imagens de estoque Microsoft

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

Após o desenvolvimento da sequência *análise das tirinhas e do conto*, será proposta a elaboração de uma retextualização das tirinhas. Como são duas as tirinhas trabalhadas, sugere-se que o professor selecione uma delas para que, a partir de então, o aluno redija seu conto. Essa seleção pode ser feita a partir dos aspectos debatidos na etapa de pré-leitura, para considerar o posicionamento dos estudantes na escolha. Nesta etapa, é essencial que o professor reforce as características de um conto, tomando por base o exemplo de *Felicidade Clandestina*.

Se a escolha for por retextualizar a primeira tirinha, espera-se que o aluno seja estimulado pelo professor a construir uma narrativa cujo foco temático seja o livro que a personagem ganhou de presente do pai. A partir de então, caberá ao aluno criar detalhes para enriquecer seu texto.

Por outro lado, caso a tirinha trabalhada seja a segunda, o aluno deverá se atentar ao foco que está no fato de o personagem ter uma memória agradável sobre o dia em que, pela falta de energia elétrica, seu pai leu um livro a ele e, por isso, o deixou feliz.

ATIVIDADE PROPOSTA NA PRIMEIRA RETEXTUALIZAÇÃO

Ao propor o caderno pedagógico subdividido em quatro temas distintos, acredita-se que o primeiro deles deva ser trabalhado de maneira minuciosa, a fim de que o processo de entendimento sobre a elaboração de um texto seja consolidado. Portanto, segue sugestão para abordagem do tema I.

Para redigir um texto narrativo, o primeiro passo que o aluno deve cumprir é identificar os cinco elementos básicos desse tipo de texto. Assim, segue o quadro dos elementos que poderá ser preenchido em conjunto, por meio de exposição no quadro branco ou em projetor. Sugere-se que seja feita uma tabela para cada tirinha, a depender de qual foi escolhida pelo professor para ser retextualizada.

ELEMENTOS DA NARRATIVA

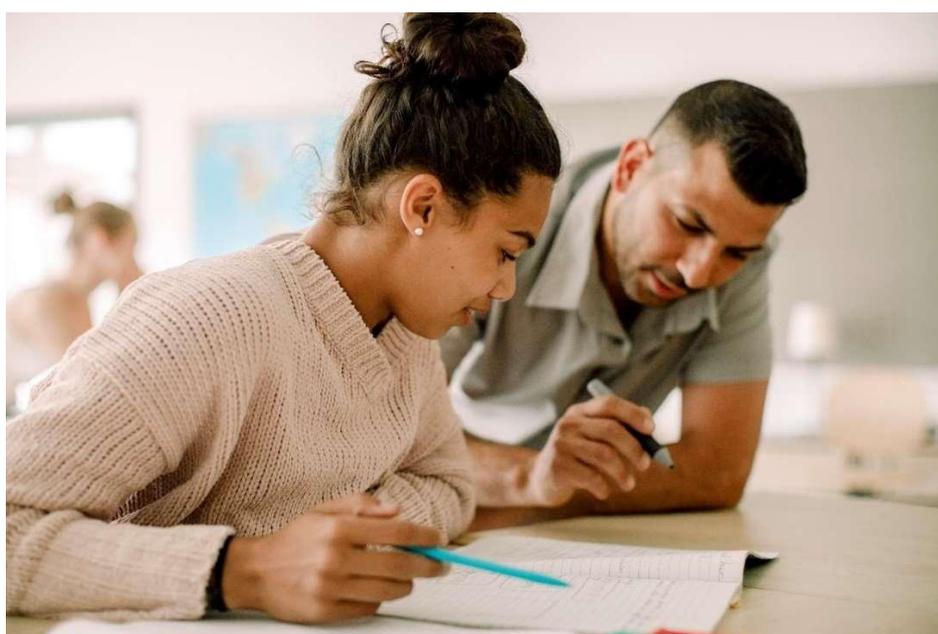
NARRADOR – quem conta a história?	
PERSONAGENS – quem participa da história?	
AÇÃO/ENREDO – qual é o assunto da história?	
TEMPO – quando a história acontece?	
ESPAÇO – onde a história se passa?	

Quadro 1: Elementos da Narrativa

Fonte: A pesquisadora

Após a escolha da tirinha a ser retextualizada, será a vez dos estudantes executarem as tarefas. A tirinha selecionada pelo professor deverá ser explorada, por meio da oralidade, a fim de estimular a criatividade do aluno e facilitar o preenchimento da tabela. Observando os elementos da narrativa e as respectivas perguntas referentes a cada módulo, o aluno deverá preencher as lacunas em resposta à pergunta de cada elemento. Dessa forma, serão criadas diversas ideias para o conto, supondo que cada aluno citará diferentes espaços, assuntos e personagens para sua história.

Sugere-se que este primeiro tema seja, preferencialmente, retextualizado coletivamente para que o aluno aprenda cada etapa da elaboração de uma retextualização. Orienta-se que o professor introduza a história e, a partir das anotações dos alunos, construa todo o texto narrativo, de modo a explorar os elementos pensados pela turma. Essa atividade deve ser feita no quadro branco, a fim de que todos participem juntos.



Adolescentes escrevendo. Fonte: imagens de estoque Microsoft.

MÓDULO II

TEMA: EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

Apresentação

Este módulo visa abordar o Tema II do caderno pedagógico: expressão de sentimentos. Considerando que o material é destinado a alunos do 7º ano, cuja faixa etária é de 12 anos, o objetivo geral é, por meio deste tema, estimular o aluno a externar seus sentimentos em relação à infância e, até mesmo, à própria adolescência. O presente tema é extremamente relevante no contexto social, pois acredita-se que, por meio dele, o aluno pode ter interesse em manifestar-se de alguma forma, oralmente ou por escrito, em relação à sua própria existência.

Desenvolvimento

Neste segundo módulo, os gêneros tirinha e conto já devem ter sido apresentados, visto que esta etapa faz parte do desenvolvimento do tema I. Por isso, é importante lembrar a atividade anterior, para que a conexão entre as etapas contribua para a ampliação da consciência textual dos alunos.

Dessa forma, esse momento visa:

1. Realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas do Armandinho;
2. Ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito das tirinhas do Armandinho, a partir da exploração de tirinhas selecionadas e interpretação oral de cada uma delas;
3. Ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conto e a tirinha. Nesta etapa, serão mencionados contos infantis como exemplos de textos desse gênero que, ainda que inconscientemente, já foram trabalhados ao longo da vida escolar;
4. Realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles.

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

Como etapa de pré-leitura, sugere-se uma atividade lúdica, que possa promover uma reflexão coletiva sobre o tema e, também, possa ampliar a concepção de texto no entendimento dos alunos. A sugestão é a seguinte:

Cada aluno receberá a instrução para ficar de pé, esticar sua mão dominante e colocar a outra para trás. A partir daí, eles estão proibidos de mexer ou dobrar os braços. Então, o professor colocará um pirulito em cada mão estendida e os desafiará para que, de braço estendido, cada um coloque o pirulito na boca. A proposta é que os estudantes percebam que só é possível colocar o pirulito na boca se cada um der o seu pirulito ao colega. A tentativa de resolver a situação com, finalmente, a percepção de que, somente com a colaboração do outro, é possível que todos consigam desfrutar do doce propiciará uma reflexão sobre a necessidade de expressarmos empatia, altruísmo, generosidade e amor ao próximo se quisermos uma sociedade justa e feliz.

Tirinha 1



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/162053746519/tirinha-original>

1. O que está acontecendo em cada um dos quadrinhos da Tirinha 1?

Tirinha 2



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/161469959859/tirinha-original>

1. Quem quebrou o objeto?
2. Quais foram os cuidados que o Armandinho teve e para quê?
3. A explicação de Armandinho sobre os cuidados que teve com o vidro quebrado tinha qual intenção?
4. Qual é a curiosidade da mãe?

A seguir, será feita a leitura do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, cuja escolha se justifica por uma temática bastante atual proposta pela autora. Embora tenha um enredo trágico, o conto explora a história de um relacionamento abusivo e extremamente tóxico, tão comum de ser visto, em várias proporções, no contexto real. Em oposição às tirinhas selecionadas, que tratam do amor de forma bonita e pura, o conto de Lygia Fagundes Telles retrata o mesmo sentimento de maneira doentia e perversa. Por isso, acredita-se na importância de se trabalhar tal texto oferecendo a oportunidade de um contraponto para reflexão.

Venha ver o pôr do sol (Lygia Fagundes Telles)

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima. Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

– Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado...juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – abrandara a voz – e que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu. – Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa? Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo. Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol!... ah, meu Deus... fabuloso, fabuloso!... me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada...— disse ele,

aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento –você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... e não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira alamedas de pedregulhos esverdinados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. — vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio—tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o oriente. Já ouviu falar no oriente? Vamos até o oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo. – sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã... mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como aguentei tanto, imagine um ano.

– É que você tinha lido a Dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hein?

– Nenhum – respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: – a minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo. — pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja— disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda —, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas...esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

– Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – deu-lhe um rápido beijo na face. – chega Ricardo, quero ir embora.

– Mais alguns passos...

– Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – olhou para atrás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

– A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – e, tomando-a pela cintura: – sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava

enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

– Sua prima também?

– Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos...eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas...penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

– Vocês se amaram?

– Ela me amou. Foi a única criatura que... — fez um gesto. — enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

– Eu gostei de você, Ricardo.

– E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu. – esfriou, não? Vamos embora.

– Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

– Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico. – Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo?

– Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendem ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

– E lá embaixo?

– pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó — murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma

gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

– Todas estas gavetas estão cheias?

– Cheias?...— sorriu. — só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe— prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz. – vamos, Ricardo, vamos.

– Você está com medo?

– Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer... prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita?...— falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. — não, não é que fosse bonita, mas os olhos...venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus. Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

– Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira. – pegue, dá para ver muito bem...— afastou—se para o lado. — repare nos olhos.

– Mas estão tão desbotados, mal se vê que é uma moça...— antes da chama se apagar, aproximou—a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. — Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida...— deixou cair o palito e ficou um instante imóvel — mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

— Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! — exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. — detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola. – Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! — sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo.— cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! – exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

– Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

– Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– Não!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortíço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

[Http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/](http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/)

Outro conto que pode ser utilizado é
“Tentação”, de Clarice Lispector.

 COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Quais são as personagens do conto?

Raquel, Ricardo, Marília e as crianças.

2. Em que lugar Ricardo esperava pela chegada de Raquel? Qual foi a opinião de Raquel a respeito da escolha do lugar?

Ricardo esperando Raquel encostado em uma árvore e com a chegada eles foram andando pelo cemitério.

3. No transcorrer dos fatos no conto, é possível perceber informações apresentadas no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo e outras no Pretérito Mais que Perfeito do Modo Indicativo. Volte ao texto e sublinhe, de vermelho, essas informações.

- Por que você acha que, no texto, existe essa diferenciação?
- O que a relação entre as personagens pode ter a ver com essa diferenciação?
- Isso é relevante para a narrativa? Por quê?

Dentro do conto, pode-se ver a narração de fatos vividos anteriormente pelas personagens, como uma espécie de flashback. Esses fatos mostram como foi o relacionamento vivido pelas personagens em tempo anterior. Assim, podem ajudar a entender os motivos que impulsionaram a narrativa.

4. Preencha o quadro abaixo com as características dos personagens do conto:

Personagem	Como é fisicamente?	Como é seu jeito de ser?

Ricardo era esguio, pobre, maldoso, metido, vingativo, tinha os cabelos desalinhados e vestia um blusão azul marinho e aparentava um jeito jovial.

Raquel era elegante, sentimental, interesseira, medrosa e sem vergonha.

5. Os ambientes exercem sempre uma influência nas pessoas que neles estão causando sentimentos e reações. Volte ao texto e envolva todas as descrições de cenários oferecidos pela autora.

a) Você acha que o cenário do conto influenciou na caracterização das personagens? De que maneira?

Ele influencia diretamente na caracterização física e psicológica das personagens.

6. Muitas vezes, o início de uma narrativa apresenta indícios de que alguma coisa errada pode vir a acontecer. Volte ao início do conto e sublinhe as informações que demonstram isso. Transcreva as situações que indicam que aconteceria algo errado.

Rugas ao redor dos olhos de Ricardo; o cenário escolhido afastado; ninguém sabia do encontro dos dois; ele ter pegado uma pedra, fechando a mão com muita força; todo cenário enferrujado, somente a da capelinha estava em boas condições.

7. Uma sequência cronológica é aquela que apresenta a sequência natural dos acontecimentos no decorrer do tempo. Releia o texto e marque com lápis vermelho todas as palavras ou expressões que marquem essa apresentação do tempo no conto.

a) Após a releitura, você consegue dizer se, no conto, a apresentação do tempo foi em sequência cronológica ou foi em tempo psicológico, seguindo uma lógica do pensamento?

O tempo passa cronologicamente, tendo a história começo, meio e fim. O encontro foi à tarde para os dois verem o pôr do sol juntos.

8. Clímax é o momento culminante, é o final de um processo, momento em que decide uma narrativa. Volte ao texto e sublinhe de azul o momento em que o clímax da história ocorre. Transcreva esse trecho abaixo.

Assim que Raquel percebe algo de errado por ocorrer. Ela olha uma lápide e vê que a suposta prima dele contava com mais de cem anos.

9. Você se surpreendeu com o desfecho da história? De que modo?

Ricardo mata Raquel pouco a pouco, por meio de uma tortura psicológica, não causando nenhum ferimento físico a ela que foi morrendo de modo doloroso e cruel. O sofrimento dela foi tamanho que o autor comparou seus gritos com o uivo de um animal sendo dilacerado.

10. Na sua opinião, a partir do que você leu, por que o nome do conto é: Venha ver o pôr do sol? Retire do conto um trecho que justifica sua resposta *Porque RICARDO chamou Raquel para ver o suposto pôr do sol mais lindo de sua vida, mas que, levou-a à morte.*

O trecho que justifica é:

“... vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo deste mundo...”

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

Após o trabalho com as tirinhas, tal como descrito no início do módulo, e da leitura compartilhada de “Venha ver o pôr do sol”, o professor deverá selecionar, assim como no tema I, uma das tirinhas para ser retextualizada. Embora o material seja composto por duas tirinhas, acredita-se que a primeira seja mais pertinente para ser trabalhada na retextualização, visto que ela aborda o amor enquanto sentimento de maneira mais clara. A segunda tirinha, complementar à primeira, embora também aborde um sentimento bom externalizado por Armandinho, é mais subjetiva e, por isso, deve compor o material apenas para ampliar ao professor as possibilidades de abordagem dos sentimentos.

Neste módulo, reforça-se a necessidade de se trabalhar o tema com muita sutileza. É fundamental que o professor conduza a atividade de modo a destacar a atitude extremamente cruel do personagem Ricardo, no conto lido, ainda que motivada pelo amor que ele afirmava sentir. O objetivo da retextualização, aqui, além de trabalhar a elaboração de um texto no gênero conto, é estimular o aluno a pensar em sentimentos bons, positivos, que o ajudem a evoluir enquanto cidadão.

Sugere-se, ainda, que esta atividade seja feita individualmente, considerando que a retextualização, no módulo I, já foi elaborada coletivamente.



Adolescente escrevendo. Fonte: Imagens de estoque Microsoft.

MÓDULO III**TEMA: FAMÍLIA E TECNOLOGIA****Desenvolvimento**

Este terceiro módulo, assim como os anteriores, será apresentado por meio de recursos visuais, inicialmente com as tirinhas e, na sequência, com o conto *Estragou a televisão*, de Luís Fernando Veríssimo. Dessa forma, esse momento visa:

1. Realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas do Armandinho;
2. Ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que as tirinhas do Armandinho trazem como temática, a partir da exploração de tirinhas selecionadas e interpretação oral de cada uma delas;
3. Ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática do conto e da tirinha. Nesta etapa, também serão mencionados contos infantis como exemplos de textos desse gênero que, ainda que inconscientemente, já foram trabalhados ao longo da vida escolar;
4. Realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto *Estragou a televisão*, de Luís Fernando Veríssimo.



Crianças ao celular – Fonte: Imagens de estoque Microsoft

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

Neste módulo, o tema escolhido – Família e Tecnologia – deve ser trabalhado com muita cautela, tendo em vista que envolve um assunto bastante delicado, considerando o contexto social caótico em que, por vezes, os alunos são inseridos. Ao abordar as tirinhas em sala, o professor deve contextualizá-las. A tirinha I foi veiculada na esfera digital, pela primeira vez, em ocasião de comemoração do dia das mães. Embora seja um texto não-verbal, as imagens e o contexto permitem inferir o sentimento externalizado de Armandinho pela mãe. Já a tirinha II, direcionada à figura paterna, aborda o incômodo que o filho sente sobre o uso constante do celular pelo pai, que pode ser representada por outro responsável.

Como pré-leitura, propõe-se a leitura de uma charge. Os estudantes terão 5 minutos para escrever uma resposta para a pergunta a seguir, que será socializada com toda a turma em sequência, promovendo um debate.

- A) A charge é um gênero textual que sempre apresenta teor crítico. Na charge a seguir, cujo título é *Tempos Modernos*, a crítica explora a limitação de diálogo da família ocasionada pela inserção dos aparelhos tecnológicos. Observe todos os detalhes da charge e reflita: Apenas os adultos são influenciados pela tecnologia ou as crianças e jovens também estão vulneráveis a essa influência? Será que os eletrônicos apenas trazem prejuízo às pessoas? Como eles podem ser usados de forma positiva?

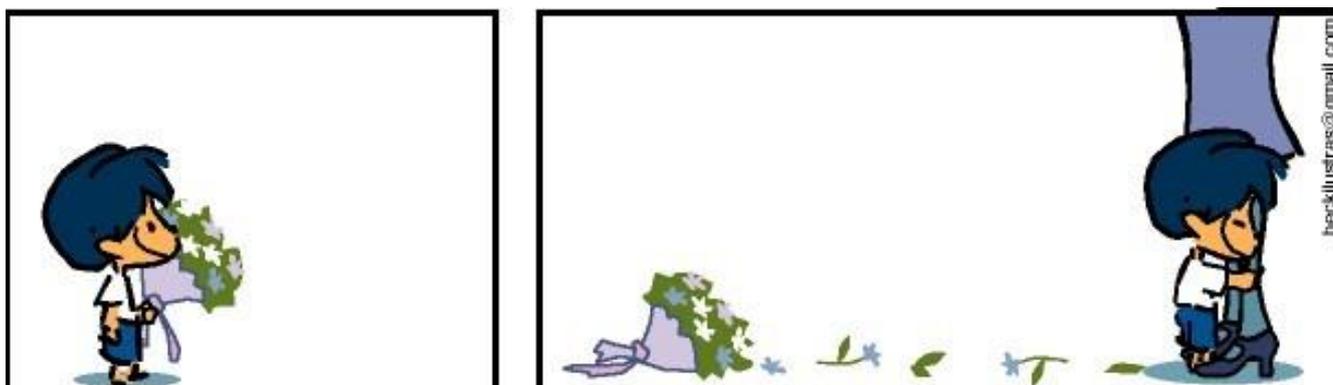


Fonte: <http://www.tribunadainternet.com.br/entre-o-tragico-e-o-comico-a-familia-ainda-e-fundamental/>.

Acesso em 24/10/2019.

1. Em grupo, observar as duas tirinhas a seguir e discutir a respeito do seu enredo, associando-as ao tema família.
2. Na primeira tirinha, para quem Armandinho leva um buquê de flores?
3. Por que você acha que ele deixou as flores caírem?

Tirinha 1



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116245496614/tirinha-original>

Tirinha 2



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/118237245724/tirinha-original>

Abaixo, segue o conto *Estragou a televisão*, de Luís Fernando Veríssimo, cuja história narra a vida de um casal que já não se reconhece mais e só percebe isso após ficar sem televisão. Analogamente à realidade, vive-se em um universo digital que, muitas vezes, interfere de forma negativa nas relações pessoais. Considerando que esta atividade é direcionada a turmas de 7º ano, o professor deve conduzir a leitura do conto associando o

aparelho citado a outros eletrônicos que, assim como a televisão de Veríssimo, também inibem as relações interpessoais.

Estragou a Televisão (Luís Fernando Veríssimo)

- Iiih...
- E agora?
- Vamos ter que conversar.
- Vamos ter que o quê?
- Conversar. É quando um fala com o outro.
- Fala o quê?
- Qualquer coisa. Bobagem.
- Perder tempo com bobagem?
- E a televisão, o que é?
- Sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste. Um falar com o outro, assim, ao vivo... Sei não...
- Vamos ter que improvisar nossa própria bobagem.
- Então começa você.
- Gostei do seu cabelo assim.
- Ele está assim há meses, Eduardo. Você é que não tinha...
- Geraldo.
- Hein?
- Geraldo. Meu nome não é Eduardo, é Geraldo.
- Desde quando?
- Desde o batismo.
- Espera um pouquinho. O homem com quem eu casei se chamava Eduardo.
- Eu me chamo Geraldo, Maria Ester.
- Geraldo Maria Ester?!
- Não, só Geraldo. Maria Ester é o seu nome.
- Não é não.
- Como, não é não?
- Meu nome é Valdusa.
- Você enlouqueceu, Maria Ester?
- Pelo amor de Deus, Eduardo...
- Geraldo.

— Pelo amor de Deus, meu nome sempre foi Valdusa. Dusinha, você não se lembra?

— Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode...

— Eduardo.

— Eduardo! — exatamente. Eduardo. Você.

— Meu nome é Geraldo, Maria Ester.

— Valdusa. E, pensando bem, que fim levou o seu bigode?

— Eu nunca usei bigode!

— Você é que está querendo me enlouquecer, Eduardo.

— Calma. Vamos com calma.

— e isso for alguma brincadeira sua...

— Um de nós está maluco. Isso é certo.

— Vamos recapitular. Quando foi que nos casamos?

— Foi no dia, no dia...

— Arrá! Tá aí. Você sempre esqueceu o dia do nosso casamento... Prova de que você é o Eduardo e a maluca não sou eu.

— E o bigode? Como é que você explica o bigode?

— Fácil. Você raspou.

— Eu nunca tive bigode, Maria Ester!

— Valdusa!

— Tá bom. Calma. Vamos tentar ser racionais. Digamos que o seu nome seja mesmo Valdusa. Você conhece alguma Maria Ester?

— Deixa eu pensar. Maria Ester... Nós não tivemos uma vizinha chamada Maria Ester?

— A única vizinha de que eu me lembro é a tal de Valdusa.

— Maria Ester. Claro. Agora me lembrei. E o nome do marido dela era... Jesus!

— O marido se chamava Jesus? — Não. O marido se chamava Geraldo.

— Geraldo...

— É.

— Era eu. Ainda sou eu.

— Parece...

— Como foi que isso aconteceu?

— As casas geminadas, lembra?

— A rotina de todos os dias...

— Marido chega em casa cansado, marido e mulher mal se olham...

- Um dia marido cansado erra de porta, mulher nem nota...
- Há quanto tempo vocês se mudaram daqui?
- Nós nunca nos mudamos. Você e o Eduardo é que se mudaram.
- Eu e o Eduardo, não. A Maria Ester e o Eduardo.
- É mesmo...
- Será que eles já se deram conta?
- Só se a televisão deles também quebrou.

VERISSIMO, LUÍS FERNANDO. *COMÉDIAS PARA SE LER NA ESCOLA*. RIO DE JANEIRO: OBJETIVA, 2001, P. 37-38.

Outro conto que pode ser utilizado é “Troque seu celular por uma galinha gorda”, de Xico Sá.



Casal brigado. Fonte: <https://br.freepik.com/search?format=search&query=casal%20brigado>

COMPREENSÃO DO TEXTO

1- Nos textos narrativos, o conflito é o desafio que os personagens principais precisam enfrentar e resolver para alcançar os objetivos. Releia o com atenção o conto e identifique a parte que marca o início do conflito. Sublinhe esta parte de vermelho.

No momento em que a televisão estragou e o casal teve que conversar.

2 –Onde se passa a história?

Provavelmente seja na casa do casal.

3 – Você acha que a televisão afeta a vida real das personagens? De que maneira? Qual é a sua opinião sobre isso?

Elas não vivem a realidade e imaginam que são outras pessoas, vivendo em um mundo diferente daquele em que se encontram.

4 –Volte ao texto e procure a palavra *bobagem*. A que se refere esta palavra usada pelos personagens?

Para dizer que conversar é bobagem e que a televisão é bobagem, porque é a conversa dos outros.

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

Após a abordagem do material deste módulo, será proposta a retextualização da tirinha II, tendo em vista sua ampla possibilidade de enredos. Para isso, deverá o professor instigar os alunos a pensar em possíveis situações que eles vivem diariamente envolvendo o uso de aparelhos eletrônicos. O objetivo central deste módulo é estimular o raciocínio sobre o uso de eletrônicos e, em que medida, tal uso pode ser benéfico para o próprio aluno.

Novamente, para a retextualização, o professor incentivará os estudantes a usar a tabela apresentada nos módulos anteriores, a fim de estabelecer antecipadamente os elementos essenciais da narrativa. Feito isso, o conto deverá ser produzido. Essa etapa acontece, de preferência, individualmente.

MÓDULO IV**TEMA: COTIDIANO E CONTEXTO SOCIAL**

Desenvolvimento

1. Prática de leitura do conto e da tirinha como pretexto para a criação na produção textual.
2. Continuar a incentivar a leitura desses gêneros textuais.
3. Leitura, compreensão e interpretação do conto “O homem nu” de Fernando Sabino e de tirinhas do Armandinho de Alexandre Beck.

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

- 1- Usando o projetor, apresentar aos estudantes o curta-metragem de animação para o "Programa de Voluntariado de Exchangers", desenvolvido pela Emirates-NBD, divulgado pelo Portal Kairós no Brasil. Ele consta do link <https://youtu.be/A6PWu3EH7Xw> e do QRCode abaixo:



Após a apresentação, sugere-se que os estudantes comentem o vídeo, em especial observando o papel da mão da personagem no desenvolvimento da narrativa.

- 2- Em grupo, propor a discussão sobre o conteúdo das tirinhas a seguir, considerando cotidiano e contexto social.

Tirinha 1



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/127061571169/>

- 1- Quem são as personagens da Tirinha 1?
- 2- Qual foi a mudança que aconteceu no semblante de Armandinho?
- 3- Um outro menino apareceu no terceiro quadrinho. Quais são as semelhanças e as diferenças entre ele e Armandinho? Quem você acredita que ele seja?

Tirinha 2



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/2643288852383071>

As tirinhas deste módulo exploram o cotidiano de maneiras distintas: na primeira, por meio da linguagem não-verbal, transmite-se uma ideia de que Armandinho observa um garoto de sua faixa etária que passa por ele na rua, com um objeto em mãos que sugere ser uma caixa de papelão; na segunda, Armandinho não tem fala, apenas aparece em legenda o poema de Manuel Bandeira *O Bicho*, enquanto Armandinho vê o lixo e, em seguida, o homem o revirando. Cabe ao professor associar tirinhas I e II e estimular nos alunos a reflexão a partir do vídeo assistido, observando a forma como Armandinho trabalhou a empatia nas tirinhas I e II.

Abaixo, segue o conto *O homem nu*, de Fernando Sabino. Nele, é narrada uma cena cotidiana que destaca as “pequenas mentirinhas do ser humano”, em uma situação que colocou a personagem em maus lençóis. O professor deverá lê-la direcionando o enredo para possíveis atitudes da mulher, de modo que o aluno consiga refletir sobre a empatia e as atitudes praticadas pelas personagens.

O homem nu (Fernando Sabino)

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro. Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

A ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado regime do terror!

— isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

SABINO, Fernando. O homem nu. In: O homem nu. Rio de Janeiro: Record, 1986, pp. 50-53.

Outro conto que pode ser utilizado neste módulo é “Amor-menino”, de João Anzanello Carrascoza.

COMPREENSÃO DO TEXTO

1- A personagem principal do conto deixou de fazer uma atividade necessária. Que atividade foi essa?

O homem não levou o dinheiro para pagar a prestação da televisão.

2- O conto apresenta um costume econômico que não existe mais na sociedade urbana atual. Que costume foi esse? Como esse costume foi substituído hoje em dia?

O costume de um cobrador ir às casas das pessoas para receber em dinheiro o pagamento de uma dívida. Hoje em dia as pessoas compram usando cartões de débito e crédito, fazem transferências bancárias comuns e pix.

3- O que o homem pensou para evitar o pagamento da dívida naquele dia?

O homem pediu a sua mulher para ficar quieta dentro de casa, para o cobrador da televisão imaginar que eles não estavam em casa. Eles o deixariam bater à porta até desistir de cobrar naquele dia assim o homem poderia pagar no dia seguinte.

4- O conto está cheio de palavras e expressões que eram comuns tempos atrás. Que expressão do texto pode significar a mesma coisa que “parar repentinamente”? Circule-a no texto e transcreva abaixo.

Interromper de súbito.

5- Em qual cenário a história se passa?

Em um prédio de apartamentos.

Divida a narrativa em três partes, situação inicial, conflito e resolução ou desfecho, identificando no próprio texto esta divisão. Em seguida, descreva cada parte com uma frase:

I- A situação inicial:

O casal, para não ser incomodado pelo cobrador da televisão, resolveu não abrir a porta do apartamento para ninguém naquele dia.

II – O conflito:

Homem sai nu do apartamento para pegar o pão, porém o vento fechou a porta, deixando-o preso fora do apartamento.

III – A resolução final:

O homem consegue entrar no apartamento, mas abre a porta para o cobrador, esquecendo-se que estava se escondendo.



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/jovem-tocando-na-porta-de-um-amigo_5505114.htm#query=homem%20abre%20a%20porta%20de%20apartamento&position=12&from_view=search&track=ais

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

O quarto e último módulo deste caderno, cujo tema é Cotidiano e contexto social, tem como objetivo trabalhar, sobretudo, as mazelas sociais. Embora o conto selecionado tenha tom humorístico e pouco teor crítico, o professor deve atrelá-lo à questão social. Para isso, ele pode (e deve) valer-se da comicidade da narrativa e mostrar ao aluno que, por vezes, passamos por situações engraçadas e constrangedoras que poderiam ser evitadas se agíssemos, enquanto seremos humanos, com retidão. A partir dessa reflexão coletiva, os estudantes prepararão a tabela de esquematização dos elementos da narrativa para, na sequência, produzirem o conto a partir da tirinha selecionada.

SUGERINDO OUTRAS ATIVIDADES E RECURSOS

Os professores podem enriquecer suas apresentações de projeção e sua interação com os alunos utilizando ferramentas digitais, tais como <https://Padlet.com> e [Plickers²](#). Com o Padlet, por exemplo, é possível, tornar o processo mais coletivo e permitir que os estudantes socializem seus contos, suas pesquisas e outras produções relacionadas ao módulo de trabalho.



Padlet de exemplo para disponibilizar aos estudantes.

Quanto ao Plickers, é possível propor uma competição ou um teste offline sobre o que foi trabalhado durante o desenvolvimento de cada módulo, de modo a dinamizar a participação dos estudantes.

² Os sites mencionados permitem armazenamento de material em qualquer formato (Padlet) e dinamização do conteúdo usando jogos virtuais (Plickers).

LIVE Demo Class

Student List Display Options

Show Graph Hide Answer

Quais personagens do conto "Felicidade Clandestina" são as principais?

A A narradora.

B A filha do livreiro.

C A professora.

D A narradora e a filha do livreiro



Exemplo de atividade para ser desenvolvida com os estudantes.

Fonte: <https://www.plickers.com/set/64635853edc108641bb9db11#now-playing>

Outros planos de aula e exemplos de atividades podem ser encontrados em sites como escoladigital.pb.gov.br.



escola digital

CURSOS PROFESSORES GESTORES ESCOLARES ALUNOS COLABORE GALERIA DE FOTOS

ENTRAR CADASTRE-SE

ODA

Maleta

Descrição:

Nesta maleta, o professor encontra diversos materiais que contribuem para reflexão sobre o ensino de leitura e escrita. Esses materiais podem ser usados em cursos, reuniões pedagógicas e horários de trabalho coletivo, enriquecendo a formação de professores.

Leitura Escrita Ensino Sequência Didática Literatura

Publicado por: Rede Escola Digital

Exemplo de atividade de produção textual disponível no site escoladigital.pb.gov.br.

Fonte: <http://escoladigital.pb.gov.br/odas/maleta>

CULMINÂNCIA DO TRABALHO DE RETEXTUALIZAÇÃO

O trabalho desenvolvido com as retextualizações, pela relevância que tem no letramento dos estudantes, necessita de uma culminância, de modo que os autores possam visualizar melhor o próprio trabalho e haja uma apresentação dos resultados à comunidade escolar.

Desta feita, algumas sugestões podem ser apresentadas, a depender dos recursos disponíveis. É possível a realização de um sarau com roda de leitura. Nele, a comunidade escolar teria um envolvimento presencial com autores e textos, como forma de interação interpessoal e aproximação mais afetiva. Essa opção tem a vantagem de viabilidade e custo mais acessíveis.



Crianças sentadas na grama.

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/close-up-de-criancas-de-escola-felizes-bonitos-com-mochilas-e-cadernos-sentados-na-grama_28723568.htm#query=estudantes%20leem%20juntos&position=41&from_view=search&track=ais

Outra possibilidade viável e acessível é uma exposição dos contos produzidos. Esta exposição pode ser física, com impressão dos textos e distribuição por um espaço onde os visitantes possam ler os contos e conversar com os autores. É possível também uma exposição virtual, através de um blog, com espaço para comentários e interação virtual entre leitores e autores, que amplia as possibilidades de divulgação.



Jovens mostram folhas coloridas

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/pessoas-alegres-posando-com-papeis_1267501.htm#query=jovens%20mostram%20folhas%20coloridas&position=5&from_view=search&track=ais

Havendo recursos tecnológicos, os contos dos alunos podem ser disponibilizados em um e-book, de modo a formalizar e dar aos contos um tratamento mais sofisticado. Até mesmo uma sessão de autógrafos e conversas com os autores pode ser organizada para divulgação e, ao mesmo tempo, interação entre autores e comunidade escolar.



Grupo de estudantes com blocos de notas.

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/grupo-de-estudantes-que-levantam-blocos-de-notas_1308369.htm#query=estudantes%20leem%20juntos&position=37&from_view=search&track=ais

FECHAMENTO DA PROPOSTA

Professora sorrindo na sala de aula.

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/professor-sorrindo-na-camera-na-sala-de-aula_1768893.htm#query=professores%20e%20alunos&position=38&from_view=search&track=ais

Este caderno é parte de uma pesquisa de caráter propositivo, tendo como foco a compreensão da narrativa por meio da retextualização do gênero tirinha para o gênero conto, tendo como ponto de partida tirinhas do Armandinho. A produção textual através desse processo amplia o letramento e a capacidade de interpretação no ensino fundamental.

Pode-se afirmar que o caderno pedagógico é o objetivo geral da pesquisa, pois sua confecção aconteceu para facilitar o entendimento e o trabalho de compreensão desses dois gêneros textuais, focalizando o conhecimento textual dos alunos. Por isso, o caderno explora as características estruturais, funcionais, linguístico-gramaticais da tirinha e do conto, preparando o aluno para a produção da narrativa, por meio da retextualização.

É relevante para a prática pedagógica a existência de materiais sobre a retextualização, visto que o processo de escrita exige o domínio das estruturas dos gêneros trabalhados, e por isso, pode facilitar a prática do professor. As tirinhas do Armandinho permitem a realização de um trabalho lúdico na sala de aula.

A mudança de um gênero para outro é um processo complexo que exige cuidado e rigor, uma vez que precisa levar em conta certos aspectos que envolvem os gêneros e adaptações verbais na mudança de forma. Por essa razão, a retextualização é muito relevante nas aulas de Língua Portuguesa.

Este caderno é resultado de pesquisas e reflexões surgidas durante o Mestrado Profissional em Letras. Assim, ele permite a mudança de postura do docente, evidenciando a necessidade de o profissional da educação analisar a própria prática cotidiana para alcançar os objetivos da produção textual.



Professora auxilia estudantes na produção textual. Fonte: Imagens de estoque Microsoft

REFERÊNCIAS

Memes:

<https://br.pinterest.com/pin/pin-de-maria-angela-em-pins-aleatrios---793266921856667979/>

<https://br.ifunny.co/picture/triste-realidade-nao-precisa-ligar-e-so-levantar-a-capa-ATmIniq79?s=cl>

<http://www.tribunadainternet.com.br/entre-o-tragico-e-o-comico-a-familia-ainda-e-fundamental/>.

Tirinhas:

BECK, Alexandre. <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original>

_____. <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114226866154/tirinha-original>

_____. <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/162053746519/tirinha-original>

_____. <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/161469959859/tirinha-original>

_____. <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116245496614/tirinha-original>

_____. <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/118237245724/tirinha-original>

Contos:

LISPECTOR, Clarice. FELICIDADE CLANDESTINA: CONTOS. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, pág. 07-10.

SABINO, FERNANDO. O HOMEM NU. IN: O HOMEM NU. RIO DE JANEIRO: RECORD, 1986, PP. 50-53.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In:

[Http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/](http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/)

VERISSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 37-38.



PROFLETRAS

Mestrado Profissional em Letras