



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

MILLENA AMORIM DA SILVA

DA TIRINHA À NOTÍCIA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO APLICÁVEL
AO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAJAZEIRAS - PB

2023

MILLENA AMORIM DA SILVA

**DA TIRINHA À NOTÍCIA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO APLICÁVEL
AO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

CAJAZEIRAS - PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S586t Silva, Millena Amorim da.
Da Tirinha á Notícia: uma proposta de retextualização aplicável ao 7º ano do ensino fundamental / Millena Amorim da Silva. – Cajazeiras, 2023.
63f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2023.

1. Gênero textual. 2. Gênero discursivo/textuais. 3. Leitura e escrita. 4. Retextualização. 5. Gênero tirinha. 6. Oficina de leitura. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 81'42

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

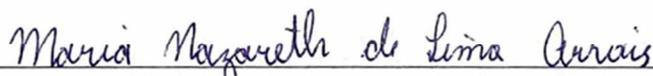
MILLENA AMORIM DA SILVA

**DA TIRINHA À NOTÍCIA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO APLICÁVEL
AO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

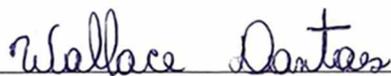
Trabalho de conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em: 06/11/2023

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/UFCG - Orientadora)



Prof. Me. Wallace Dantas
(UFCG/PPGLE – Examinador 1)



Prof. Me. Erik Viana Carlos Rodrigues
(E.E.E. F.M.-PB - UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as bênçãos que têm permeado minha jornada e por ter me concedido a sabedoria e a força necessárias para trilhar este caminho acadêmico, bem como por me permitir concluir este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Com todo o coração, agradeço aos meus queridos pais, Alzenir Pires e Francisco Amorim, que são fontes inesgotáveis de amor, apoio e inspiração. Não consigo expressar em palavras o quanto sou grata por tudo o que fazem e fizeram por mim. Vocês são a minha base sólida; pois nos momentos mais desafiadores, vocês são a luz que me guia.

Desejo expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, professora doutora Maria Nazareth de Lima Arrais, pelas inestimáveis contribuições que foram fundamentais para o refinamento e enriquecimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Minha gratidão se estende à professora Erlane Feitosa, que ministrou a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, pelas valiosas contribuições para a conclusão deste trabalho.

Expresso minha gratidão à equipe de limpeza do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) pelo empenho em manter o ambiente do *Campus* de Cajazeiras sempre agradável e propício para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Também agradeço ao meu parceiro Leandro, cujo apoio foi essencial para a conclusão deste trabalho. Suas contribuições foram valiosas e acrescentaram uma dimensão especial a este projeto. Juntos, trocamos ideias e alcançamos resultados bastante promissores.

Além disso, quero manifestar meus mais sinceros agradecimentos ao motorista Cledson, da cidade de Aparecida, pelo seu incansável trabalho diário e comprometimento com a formação e segurança de inúmeros estudantes. Sua dedicação é um exemplo inspirador e fundamental para nossa comunidade educacional.

À minha adorável gata, companheira de todas as horas, com seus ronronares que acalmam minha mente e seus olhares curiosos que me lembram da importância da busca pelo conhecimento. Você esteve ao meu lado durante toda essa jornada de aprendizado. Sua presença trouxe alegria aos momentos de tensão e inspiração nos desafios acadêmicos. Que este agradecimento represente o amor e a gratidão que sinto por você, minha fiel amiga de quatro patas.

Em suma, minha jornada acadêmica até então foi marcada por inúmeras bênçãos, apoio incansável e inspiração de várias fontes. Agradeço a Deus por me guiar ao longo deste

caminho e por me conceder a sabedoria e a força necessárias. Que este momento de gratidão represente o profundo apreço que sinto por cada um de vocês em minha jornada acadêmica.

“Na realidade, nossa produção linguística diária, se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações”.

(Marcuschi, 2010, p. 49)

RESUMO

A retextualização é o processo de transformação de um texto em outro, presente em diversos contextos comunicativos do cotidiano e, nesse sentido, produtiva para o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula de Educação Básica. Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo construir uma proposta de retextualização do gênero tirinha para o gênero notícia, aplicável ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para esse feito, discutimos sobre os processos de retextualização; discorremos sobre os gêneros tirinha e gênero notícia; e elaboramos uma oficina com a proposta de retextualização de tirinhas em notícias, aplicável ao 7º Ano do Ensino Fundamental. Esta é uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa. No processo de realização deste estudo, fundamentamos nossas discussões nos estudos sobre retextualização em Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010); sobre Gêneros Discursivos/Textuais em Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005); sobre tira em Ramos (2009-2016), além de considerar os documentos legais da Educação Básica do país como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como resultados da pesquisa, elucidamos a potencialidade de a retextualização de tirinhas em notícias ser promissora para despertar o interesse dos alunos para a leitura e produção textual, tornando o processo de aprendizado mais estimulante e eficaz. Além disso, outro resultado foi a produção e uma oficina de retextualização aplicável ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Retextualização. Gêneros discursivos/textuais. Tirinhas. Oficina de leitura.

ABSTRACT

Retextualization is the process of transforming one text into another, present in various communicative contexts of everyday life, and, in this sense, productive for working with reading and writing in Basic Education classrooms. In this direction, this research aims to build a proposal for retextualizing the comic strip genre into the news genre, applicable to the 7th grade of Elementary School. To achieve this, we discuss the processes of retextualization; elaborate on the comic strip and news genres; and develop a workshop with the proposal of retextualizing comic strips into news, applicable to the 7th Grade of Elementary School. This is an applied research with a qualitative approach. In the process of conducting this study, we base our discussions on the studies of retextualization by Dell'Isola (2007) and Marcuschi (2010); on Discursive/Textual Genres by Bakhtin (2003) and Marcuschi (2005); on comics in Ramos (2009-2016), in addition to considering the legal documents of Basic Education in the country such as the National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Curriculum Base (BNCC). As results of the research, we elucidate the potential of retextualizing comic strips into news as promising to awaken students' interest in reading and textual production, making the learning process more stimulating and effective. Additionally, another result was the production of a workshop on retextualization applicable to the 7th grade of Elementary School.

Keywords: Reading and writing. Retextualization. Discursive/Textual genres. Comic strips. Reading workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Balões de diálogo e pensamento.....	40
Figura 2	- Exemplo de Monólogo solilóquio.....	40
Figura 3	- Tirinha do livro Toda Mafalda: da primeira à última tira.....	41
Figura 4	- Tirinha do livro Toda Mafalda: da primeira à última tira.....	41
Figura 5	- Esquema convencional de uma notícia.....	45
Figura 6	- Exemplo de notícia no modelo de pirâmide invertida.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Possibilidades de retextualização.....	18
Quadro 2	- Tipos textuais e Gêneros textuais.....	27
Quadro 3	- Planejamento para a primeira etapa da oficina.....	38
Quadro 4	- Exemplo de Atividade interpretativa de tirinhas.....	42
Quadro 5	- Atividade de leitura e compreensão das tirinhas.....	43
Quadro 6	- Planejamento para a segunda etapa da	45

	oficina.....	
Quadro 7	- Planejamento para a terceira etapa da oficina.....	48
Quadro 8	- Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	50
Quadro 9	- Processos envolvidos na retextualização da tirinha para a notícia.....	51
Quadro 10	- Modelo de notícia da oficina.....	51
Quadro 11	- Exemplo de atividade interpretativa respondida.....	52
Quadro 12	- Exemplo de retextualização.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CFP	- Centro de Formação de Professores
HQ	- História em Quadrinhos
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 METODOLOGIA	15
2 RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA.....	18
3 GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO.....	24
3.1 O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA.....	31
3.2 O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA.....	33
4 DA TIRINHA À NOTÍCIA: OFICINA DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	37
4.1 LEITURA E COMPREENSÃO DAS TIRINHAS	38
4.2 IDENTIFICANDO O GÊNERO NOTÍCIA: A INFORMAÇÃO OBJETIVA	43
4.3 LEITURA DE NOTÍCIAS: COMPREENDENDO E ANALISANDO	46
4.4 DAS TIRINHAS PARA AS NOTÍCIAS: RETEXTUALIZAÇÃO	48

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

A retextualização é o processo de transformação de um texto em outro, presente em diversos contextos comunicativos do cotidiano. Conforme Marcuschi (2010), não se trata de um processo mecânico, uma vez que não ocorre de forma natural. Uma retextualização envolve operações complexas que vão além da simples transposição da fala para a escrita. Esse processo interfere no código, assim como no sentido.

Um gênero do discurso engloba um conjunto de práticas linguísticas que são socialmente reconhecidas e podem ser utilizadas em situações comunicativas específicas. De acordo com Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana produzem uma ampla variedade de gêneros que refletem suas condições específicas e objetivos distintos.

A partir do que é exposto pelo autor, é compreensível que cada área apresenta seus próprios gêneros discursivos. Nesse sentido, a notícia é um gênero discursivo que se encontra no campo jornalístico, podendo ser utilizado para divulgar informações importantes sobre eventos que ocorrem no mundo, na sociedade ou em uma área específica, atendendo assim aos mais diversos interesses.

A notícia é um gênero discursivo jornalístico que está presente em nosso cotidiano e veiculadas em jornais, revistas, *sites*, televisão, rádio, assim como nas redes sociais. Dijk *apud* Cunha (2002) compreende que as notícias possuem uma estrutura própria que as difere dos demais gêneros. Seu discurso respeita uma ordem específica para apresentar as informações mais relevantes.

Pensando na notícia como objeto de estudo na Educação Básica, no contexto da leitura e produção textual, podemos dizer, seguramente, que constitui um excelente recurso, uma vez que informa fatos do dia a dia e isso contribui para a conexão do aluno com a vida social. Por outro lado, a leitura e a produção textual, de modo geral, têm se mostrado como um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas públicas. Embora essa situação não seja generalizada, é inegável que o problema existe e precisa ser enfrentado.

Conforme Oliveira e Moreno (2018), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) aponta que os discentes brasileiros possuem um nível básico de leitura e compreensão de texto, tal situação coloca o Brasil em posição inferior a países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Isto é, o país teve poucos avanços nessas áreas, desde o ano 2000.

Vale salientar que, na atualidade, em um contexto pós-pandêmico, a situação educacional sofreu um agravamento significativo devido ao distanciamento dos estudantes do

ambiente escolar. Esse afastamento, somado à dificuldade enfrentada por alguns alunos em acompanhar o ensino remoto, tornou-se um desafio considerável para a educação brasileira. A partir desse cenário exposto, compreendemos o grande desafio que a nossa educação possui.

Sabendo das diversas dificuldades em se trabalhar a leitura e produção textual em sala de aula, entendemos como necessária a experimentação de novas estratégias de ensino. Essas abordagens precisam ser atraentes e envolventes, fazendo com que o aluno seja o protagonista do processo e do contexto de produção textual.

Nesse sentido, traçamos como objetivo geral para esta pesquisa: construir uma proposta de retextualização do gênero tirinha para o gênero notícia, aplicável ao 7º ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: discutir sobre os processos de retextualização; discorrer sobre os gêneros tirinha e gênero notícia; e elaborar uma oficina com a proposta de retextualização de tirinhas em notícias, aplicável ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Para cumprir os objetivos traçados neste trabalho, nos baseamos na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003). Concentramos nossa atenção na retextualização de um gênero escrito para outro também escrito, enriquecemos o diálogo com as perspectivas de Dell'Isola (2007), além de incorporarmos as valiosas contribuições de Marcuschi (2010) no contexto da retextualização. No contexto específico do gênero textual tirinha, buscamos orientação nas contribuições teóricas oferecidas por Ramos (2009-2015), Rama (2006) e Rodrigues (2022). E, no que se refere ao gênero notícia, nós apoiamos nos pressupostos teóricos de Bazerman (2020), Sousa (2002) e Barbosa (2007).

Este estudo corresponde a uma pesquisa aplicada, adotando uma abordagem qualitativa. O universo de pesquisa foi a obra *Toda Mafalda: da primeira à última tira* que consta um total de 2.054 tirinhas. Desse universo, foram selecionadas duas tirinhas que se mostraram pertinentes e adequadas para a realização da oficina proposta.

Esta pesquisa pode encontrar justificativa na ideia de que a utilização das tirinhas como gênero discursivo pode tornar o processo de escrita mais envolvente para os alunos. Dentro desse contexto, uma estratégia potencializadora de aprendizagem da leitura e produção textual é a transformação das tirinhas em notícias, uma vez que pode incentivar e estimular a vontade e o compromisso dos alunos para a leitura e elaboração de novos textos.

Além disso, também entendemos que outro fator que agrega relevância a esta pesquisa está centrado na retextualização que é subsídio para o profissional de Língua Portuguesa trabalhar em sua sala de aula. Entendemos que, ao explorar essa prática, os professores podem

oferecer aos estudantes a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais tranquila dos elementos que contribuem para significar o texto, a exemplo, dos recursos extralinguísticos.

Acrescentamos ainda a ideia de uma retextualização da tirinha para um gênero jornalístico. Pontuamos que a ideia é destacar uma notícia no universo de Mafalda, o que pode potencializar a criatividade dos/as alunos/as, já que estamos trabalhando com um personagem fictício.

Este trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à presente introdução, cujo propósito é familiarizar o leitor com a pesquisa em questão. Nesse sentido, serão abordados tanto os fundamentos teóricos que perpassam todo o texto quanto os aspectos metodológicos que definem a abordagem desta investigação.

Em seguida, o segundo capítulo tem como propósito explorar a aplicação da retextualização no contexto do ensino de leitura e escrita. Apoiando-nos nas contribuições teóricas de Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010), buscamos apresentar de maneira precisa a definição e os processos de retextualização.

Como não poderia ser negligenciado, no terceiro capítulo apresentamos uma reflexão essencial sobre os gêneros do discurso no âmbito do ensino. Nessa seção, procuramos estabelecer uma distinção clara entre gêneros discursivos e tipos textuais, enriquecendo tal análise com os aportes teóricos de Mikhail Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005). Em sequência discorreremos sobre os gêneros do discurso que constituem o cerne deste estudo: notícia e tirinha. Para embasar nossa abordagem, baseamo-nos nos estudos de Ramos (2009-2016), que exploram o uso de tirinhas no contexto educacional, com ênfase no ensino da língua portuguesa.

No quarto capítulo, apresentamos a proposta de retextualização do gênero tirinha para o gênero discursivo notícia. Este capítulo é especialmente significativo, pois não apenas delineamos essa jornada de recriação, mas também fornecemos um guia para a sua concretização na dinâmica da sala de aula.

E, como último ponto, tecemos nossas considerações finais acerca do estudo realizado. Expomos como os objetivos inicialmente delineados foram alcançados e os resultados do material didático elaborado. Além disso, enfatizamos como as discussões e propostas apresentadas podem impactar o ensino de leitura e produção textual, bem como sugeriremos possíveis direções para pesquisas futuras que possam expandir e aprofundar essa abordagem.

1.1 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa aplicada, uma vez que busca apresentar uma proposta de produção textual que pode ser trabalhada no 7º ano do Ensino Fundamental. A respeito da pesquisa aplicada, podemos nos apoiar no que escreve Prodanov e Freitas (2013, p. 51) quando explicam que a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

A pesquisa em questão é caracterizada por ter objetivos propositivos, como destacado por Larocca, Rosso e Souza (2005). Isso significa que os objetivos dessa pesquisa estão voltados para a proposição de soluções ou inovações, “[...] sugerem a necessidade de mudança em uma dada situação problematizada. Exemplos de expressões tomadas como pistas nesse caso foram: contribuir para, buscar ou levantar alternativas, propor, definir, subsidiar, construir uma proposta” (Larocca; Rosso; Souza, 2005, p. 126).

Nessa direção, a abordagem é qualitativa, uma vez que partimos de atitudes de compreensão e interpretação do processo de retextualização para propormos oficinas. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem qualitativa busca interpretar a complexidade do fenômeno estudado, valorizando tanto o contexto social e cultural em que o fenômeno ocorre, como as possíveis experiências individuais dos sujeitos envolvidos.

Fizemos um levantamento de um universo de 2.054 tirinhas que foram lidas. No entanto, para criar a proposta de retextualização que apresentamos aqui, optamos por escolher um conjunto específico de duas tirinhas, retiradas do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira* (Quino, 2010). Este livro abrange a totalidade das tirinhas já publicadas da personagem Mafalda, criada pelo renomado cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón (1932-2020), mais conhecido como Quino.

Nesse processo, dedicamos especial atenção à escolha das tirinhas que melhor se alinhavam aos objetivos traçados para trabalhar a retextualização em sala de aula. Essa seleção estratégica envolveu uma análise detalhada das características intrínsecas de cada tirinha. Além disso, a seleção de um número limitado de tirinhas é intencional, pois este trabalho visa apresentar uma proposta aplicável ao ensino básico. As tirinhas selecionadas funcionam como exemplos práticos para orientar a condução da oficina em sala de aula. Portanto, é essencial ressaltar que os docentes têm plena liberdade e até encorajamos que os mesmos escolham a quantidade de tirinhas que considerem necessário para atender suas necessidades pedagógicas.

Além de considerar sua estrutura, conteúdo e apelo comunicativo, avaliamos cuidadosamente como cada tirinha poderia se tornar um instrumento eficaz para ilustrar o processo de retextualização para uma notícia. Dessa maneira, as tirinhas escolhidas serviram como exemplos tangíveis, permitindo que os alunos visualizassem a transformação textual de maneira clara e aplicável.

O desenvolvimento desta pesquisa foi conduzido por meio de uma série de etapas cuidadosamente planejadas. No estágio inicial, entre os meses de maio e junho do ano de 2023, empreendemos o levantamento bibliográfico, o qual proporcionou uma compreensão abrangente das contribuições já existentes sobre o assunto. Essa exploração foi seguida por uma análise, alicerçando a construção do arcabouço teórico que sustenta toda a investigação.

Neste sentido, a construção do arcabouço teórico foi crucial, visto que nos permitiu moldar uma base para nossa pesquisa. Ao explorar as teorias, fomos capazes de mapear os conceitos-chave e as abordagens fundamentais que orientam nosso estudo. Isso não apenas enriqueceu nosso entendimento do tema, mas também nos proporcionou um quadro a partir do qual pudemos abordar as etapas subsequentes.

Paralelamente, a seleção do *corpus* que aconteceu durante os meses de maio e junho. Durante esse período, foram buscados os materiais-bases do presente estudo. Por meio da seleção, buscamos garantir uma base para a exploração subsequente das questões em análise.

A elaboração da proposta de oficina de retextualização da tirinha teve início no mês de agosto, representando uma etapa fundamental no desenvolvimento deste estudo. Com esta oficina, buscamos atender às necessidades dos professores que buscam opções para abordar leitura e produção textual de forma eficaz em sala de aula.

2 RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A retextualização pode ser entendida como o processo de transformação textual que envolve a criação de um novo texto a partir de um texto preexistente. Nesse processo, o conteúdo e a estrutura do texto original são modificados, adaptados ou reinterpretados para atender a um novo propósito, público ou contexto comunicativo.

Retextualizar é uma prática comum e está presente em diferentes contextos do nosso cotidiano. Por meio deste processo, é possível realizar mudanças estruturais, como a reorganização de parágrafos, a substituição de palavras, assim como a adição de novos elementos. Além disso, também é possível alterar a linguagem, o estilo, o tom ou o propósito do texto original.

A retextualização não se trata apenas de uma simples cópia ou paráfrase, mas de uma recriação que pode envolver interpretação, criatividade e adaptação do conteúdo original. É graças a esse caráter maleável que a retextualização permite que o texto seja adaptado a diferentes públicos, contextos e finalidades, oferecendo uma nova perspectiva sobre o tema abordado.

O termo "retextualização" foi cunhado pela primeira vez em obras acadêmicas brasileiras em 1993, pela Professora Doutora Neuza Gonçalves Travaglia em sua tese de doutorado pela Universidade Federal de São Paulo. Seu trabalho originou o livro *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Para Travaglia (2003), a tradução de um texto é um processo de retextualização, uma vez que é produzido um novo texto a partir de outro.

De acordo com Marcuschi (2010), a "retextualização" pode ser definida como um processo de transformação de um texto de uma modalidade para outra, como por exemplo, da fala para o escrito; da escrita para a fala; da fala para a fala; assim como da escrita para a escrita (Quadro 1). Do mesmo modo, a retextualização também pode corresponder à transformação de um gênero textual para outro.

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização

1.	Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2.	Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3.	Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4.	Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

Assim como Marcuschi, Dell'Isola (2007) compreende a retextualização como a transformação de um tipo de texto em outro, que requer habilidades específicas e operações adequadas ao funcionamento da linguagem. Mantendo a mesma concepção, Cavalcanti (2010) considera a retextualização como o processo de passagem de um gênero para outro. Segundo a referida autora, esse processo colabora no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

Marcuschi (2010) relata que o processo de retextualização recebeu historicamente outras denominações, tais como: *refacção*, assim como *reescrita*. O processo de retextualização tem como produto final a produção de um novo texto. A respeito da complexidade dos processos linguísticos envolvidos, vejamos o que diz a citação:

Muitas vezes, praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade. Este é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem. Em princípio, nada há demais nisso, mas o fato é que essas ações são até hoje pouco compreendidas e raramente foram estudadas (Marcuschi, 2010, p. 46).

A partir desta citação, o autor evidencia um aspecto relevante sobre as práticas linguísticas cotidianas, especificamente no ato de repassar informações de uma pessoa para outra. Muitas vezes, realizamos essas ações de forma inconsciente, sem perceber a complexidade envolvida

[...] nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (Marcuschi, 2010, p. 48, grifo do autor).

É importante compreender que a retextualização não corresponde a um processo mecânico simples, mas um processo complexo. Sabendo disso e buscando desconstruir essa concepção reducionista, Marcuschi (2010) nos mostra que, antes de qualquer processo de retextualização, é necessário que haja uma atividade cognitiva complexa de compreensão do texto original. A respeito do processo de compreensão, o autor complementa,

Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. [...]. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos

problemas no plano da coerência no processo de retextualização (Marcuschi, 2010, p. 47, grifo do autor).

Desse modo, observamos que, de acordo com Marcuschi (2010), a retextualização não pode ser considerada como um processo meramente mecânico. Para o autor em questão, a transição da fala para a escrita não ocorre de modo natural. Pelo contrário, é um processo de natureza complexa. Essa prática interfere tanto no código linguístico quanto no sentido da mensagem, o que requer habilidades e competências específicas do autor.

Nesta mesma perspectiva, Dell'Isola (2007) escreve que a retextualização é um processo que envolve operações complexas que afetam tanto o código quanto o sentido, e que evidencia vários aspectos da relação entre oralidade e escrita, bem como entre diferentes modalidades textuais. Em concordância com Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007) enfatiza a importância do processo cognitivo de compreensão,

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto ocorre a compreensão (Dell'Isola, 2007, p. 14).

Marcuschi (2010) nos apresenta algumas variáveis que devem ser consideradas ao se retextualizar, a saber: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, como também, os processos de formulação típica de cada modalidade.

Acreditamos que essas variáveis nos permitem tecer algumas considerações a respeito do uso da retextualização no ensino de leitura e produção textual, uma vez que entendemos a retextualização como uma estratégia valiosa para esta finalidade. Ao considerar as variáveis apresentadas por Marcuschi, é possível explorar diferentes aspectos do processo de retextualização para desenvolver habilidades de interpretação e escrita, e promover a consciência sobre a relação entre textos e gêneros textuais.

O propósito ou objetivo da retextualização pode ser utilizado como um ponto de partida para os estudantes compreenderem a importância de adaptar um texto original para uma nova finalidade comunicativa. Ao trabalhar com diferentes propósitos, como informar, persuadir ou entreter, os alunos são desafiados a refletir sobre as escolhas linguísticas e

estruturais necessárias para atingir esses objetivos. A respeito do propósito da retextualização, Marcuschi escreve:

[...] dependendo da finalidade de uma transformação, teremos uma diferença bastante acentuada no *nível de linguagem* do texto, já que é comum uma fala descontraída e casual (informal) receber uma transformação mais descontraída, e uma fala formal receber uma transformação mais formal. O certo é que uma retextualização não é indiferente aos seus objetivos ou propósitos (Marcuschi, 2010, p. 54, grifo do autor).

A relação entre o produtor do texto original e o transformador é outro aspecto relevante para se explorar. Isso permite que os alunos analisem como a voz e a perspectiva do autor original são mantidas, adaptadas ou modificadas no processo de retextualização. Isso incentiva uma compreensão mais ampla de como a autoria e a interpretação estão intrinsecamente ligadas à produção textual. Marcuschi (2010, p. 54) argumenta que “[...] uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais ‘respeito’ pelo original e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer intervenções na forma”.

Apesar desta relação citada acima tratar de uma transformação oral para escrita, é possível utilizar esta mesma lógica na transformação do escrito para o escrito. É preciso fazer com que os alunos sejam convidados a desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação e criatividade. Eles podem explorar as nuances e sutilezas do texto original, compreendendo como adaptá-lo para diferentes contextos e públicos-alvo.

A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização é uma variável fundamental a ser considerada, pois envolve justamente o processo de analisar as características estruturais, discursivas e linguísticas dos gêneros envolvidos e entender como elas podem ser adaptadas para atender ao novo contexto comunicativo. Dessa maneira, é possível desenvolver habilidades de transposição entre gêneros, ou seja, a capacidade de adaptar um gênero para outro. Esta relação entre os gêneros nos evidencia algumas questões, como bem afirma Marcuschi (2010, p. 54), “uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita, produz modificações menos drásticas que de um gênero a outro, por exemplo, uma entrevista de um cientista concedida a um jornalista e passada para o jornal na forma de um artigo de divulgação científica”.

A observação do autor ressalta a importância de compreender as peculiaridades de cada gênero envolvido no processo de retextualização, uma vez que a natureza da adaptação varia conforme a relação entre os gêneros. Ao analisar tais variações, os estudantes são

desafiados a compreender as diferentes estruturas, estilos e finalidades comunicativas inerentes a cada gênero, permitindo-lhes realizar transformações adequadas e efetivas ao retextualizar entre gêneros distintos. Essa conscientização sobre a relação entre os gêneros contribui para o desenvolvimento das competências de escrita e compreensão textual, fornecendo aos alunos uma base sólida para a produção de textos adaptados e coerentes em diferentes contextos comunicativos.

Nesse contexto, Dell'Isola (2007) ressalta que a prática de escrita dos gêneros textuais, fundamentada na leitura de um texto e no processo de retextualização de seu conteúdo em outro gênero, preservando as informações essenciais, revela-se como uma atividade altamente proveitosa.

Em relação aos *processos de formulação*, estes são importantes para uma abordagem efetiva do ensino. Ao investigar as características específicas de cada modalidade, como a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem formal ou informal, os alunos podem compreender as particularidades e os recursos linguísticos necessários para realizar uma retextualização adequada. Portanto, conforme Marcushi (2010, p. 54), “[...] trata-se da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade”.

Dell'Isola (2007, p. 41-42) contribui para a discussão, ao nos apresentar os procedimentos que são necessários para se realizar uma retextualização, como os que seguem:

- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados; 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas; 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero; 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido; 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização; 7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

A partir do exposto pela autora, iremos detalhar cada um dos procedimentos. Inicialmente, se mostra necessário realizar a leitura dos textos-fonte envolvidos, buscando compreender seu conteúdo de forma precisa. Em seguida, é importante realizar uma análise textual minuciosa, observando e caracterizando os elementos presentes no texto lido. Isso envolve identificar aspectos como estilo, estrutura, argumentação e recursos linguísticos e visuais utilizados.

Uma vez compreendido o texto-fonte, é necessário identificar o gênero discursivo ao qual ele pertence. Essa identificação é essencial para direcionar adequadamente o processo de retextualização. O próximo passo consiste na retextualização propriamente dita, ou seja, na escrita de um novo texto que transforma o gênero original em outro gênero. Essa etapa demanda habilidades de escrita e criatividade para adaptar e recriar as informações do texto-fonte de acordo com as características do novo gênero discursivo.

Após a retextualização, é importante realizar uma conferência minuciosa para verificar se as condições de produção do texto foram atendidas. Isso implica em assegurar que o novo texto mantenha partes relevantes das informações presentes no texto-fonte. Em seguida, é necessário identificar no texto recriado as características do gênero-produto resultante da retextualização. Essa etapa visa garantir que o novo texto esteja adequado às convenções e padrões do gênero escolhido.

Nesse sentido, a reescrita desempenha um papel crucial na etapa final do processo. Nesse momento, são feitos ajustes e aprimoramentos necessários para a versão final do texto retextualizado. Isso envolve revisar e corrigir aspectos como coesão, coerência, gramática e estilo, visando alcançar uma versão final de maior qualidade.

Com base nas informações apresentadas, torna-se evidente a relevância de adotar uma sequência didática bem estruturada ao trabalhar com retextualização entre gêneros discursivos em sala de aula. A sua implementação, se bem definida e cuidadosamente planejada, permite uma abordagem mais efetiva e organizada, além de proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

No próximo capítulo, traçamos uma discussão sobre os gêneros discursivos. A partir dos amparos teóricos fornecidos por Mikhail Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005), buscamos estabelecer distinções entre os conceitos fundamentais que moldam a abordagem defendida por este estudo. Além disso, concentramos nossos esforços na exploração dos gêneros discursivos específicos para este trabalho: tirinhas e notícias.

3 GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO

É evidente que os gêneros do discurso estão presentes no nosso dia a dia em diversos momentos, permeando todas as esferas da comunicação humana. Desde as conversas informais com colegas de escola e familiares até as interações mais formais no ambiente de trabalho, os gêneros discursivos moldam a forma como nos comunicamos e expressamos nossas ideias.

Por vezes, quando nos deparamos com situações cotidianas como o envio de um e-mail, compartilhar uma postagem nas redes sociais ou ler uma notícia, não atentamos que estamos, de fato, lidando com diferentes gêneros do discurso, cada um com suas características estruturais e linguísticas próprias. Desse modo, essa grande variedade de gêneros nos possibilita atender a diferentes propósitos comunicativos, como informar, convencer, entreter, instruir ou expressar nossas opiniões.

Entendemos que, para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, é essencial abordarmos de forma cuidadosa os conceitos de gêneros discursivos e tipos textuais no contexto do ensino. Dessa forma, será possível compreender suas características e distinções, possibilitando uma abordagem mais enriquecedora do tema. Portanto, neste capítulo, buscamos aprofundar teoricamente a compreensão de gêneros discursivos e tipos textuais, considerando suas definições e particularidades. Para este feito, pretendemos buscar fundamentos em estudiosos como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005).

Gêneros discursivos e tipos textuais são conceitos inter-relacionados que, por sua vez, apresentam características específicas. Compreender a diferença entre ambos é fundamental para que os alunos possam identificar e produzir textos com clareza e adequação às diferentes situações comunicativas. Isso fica evidente a partir da seguinte citação: “Aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro na bibliografia pertinente. Trata-se de distinguir entre o que convencionou chamar de *tipo textual*, de um lado, e o *gênero textual*, de outro lado” (Marcuschi, 2005, p. 22, grifo do autor).

Conforme evidenciado na citação anterior, emerge uma necessidade inequívoca de conceituar e estabelecer distinções entre gêneros discursivos e tipos textuais. No decorrer deste capítulo, nos empenharemos em fornecer as considerações essenciais para esclarecer essas questões postas em pauta.

Antes de mais nada, é importante compreender que, segundo Marcuschi (2005), a comunicação verbal só é possível através do uso de um gênero e de um texto; sem esses, a comunicação verbal não ocorre. A partir do que escreveu Marcuschi (2005), podemos mensurar a importância fundamental dos gêneros discursivos na comunicação verbal. Com base nisso, no que se refere a definição de gêneros propriamente dita, o mencionado autor registra: “Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, 2005, p. 25).

O referido autor enfatiza que os gêneros são formas verbais de ação social, ou seja, são padrões linguísticos que surgem a partir das necessidades de comunicação em contextos sociais distintos. Isso significa que os gêneros discursivos são criados e utilizados pelas pessoas para se comunicarem em situações específicas da vida cotidiana, seja em interações pessoais, profissionais, acadêmicas ou em outras esferas da sociedade.

Além disso, outro ponto mencionado que merece atenção é que os gêneros discursivos são relativamente estáveis. Conforme Bakhtin (2003, p. 262), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Embora haja variações e adaptações ao longo do tempo, muitos gêneros mantêm características reconhecíveis e padrões recorrentes em diferentes contextos sociais. Assim sendo, os gêneros “[...] são muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças” (Marcuschi, 2005, p. 29). Neste contexto, a estrutura de uma notícia ou de um artigo de opinião, por exemplo, tende a ser consistente, mesmo que os conteúdos específicos possam variar.

Bakhtin (2003) também ressalta a importância crucial dos gêneros do discurso na comunicação humana, ao afirmar que a comunicação seria quase impossível sem o conhecimento e uso dos gêneros. Assim sendo, o autor complementa que, ao conhecermos os gêneros, temos à nossa disposição ferramentas linguísticas que nos permitem expressar nossas intenções comunicativas de maneira mais eficiente e adequada ao contexto.

Além disso, Bakhtin (2003) classifica os gêneros discursivos em dois tipos distintos: os primários (ou simples) e os secundários (ou complexos). Os gêneros primários são aqueles que surgem espontaneamente na vida cotidiana e nas interações mais básicas entre as pessoas. Nesse sentido, os gêneros primários incluem conversas informais, piadas, cumprimentos,

entre outros. Esses gêneros são facilmente reconhecíveis e compartilham características comunicativas comuns em diversas culturas e comunidades.

Por outro lado, para o autor, os gêneros secundários são formas mais complexas e elaboradas de discurso. Eles são produzidos em contextos mais especializados, como instituições, organizações e atividades profissionais e acadêmicas. Os gêneros secundários são caracterizados por regras mais específicas e convenções linguísticas mais elaboradas, visando atender às necessidades comunicativas de domínios discursivos específicos. Exemplos de gêneros secundários são: artigos científicos, relatórios técnicos, editoriais, discursos políticos, entre tantos outros.

Ao perceber os gêneros como construções coletivas e contextuais, Bakhtin (2003) enriquece nossa compreensão da linguagem como um processo vivo e em constante evolução, adaptando-se às demandas comunicativas de cada contexto social específico. Essa visão dos gêneros discursivos nos permite compreender melhor como a linguagem reflete e constrói as relações sociais, tornando-os fundamentais para a interação humana e para a construção de significados compartilhados.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), documento que, embora já não seja mais o que primeiro rege o ensino básico atual, mas importante como fonte de pesquisa, reafirma a proposta bakhtiniana de que todo texto se estrutura dentro de um gênero específico em resposta às suas intenções comunicativas, refletindo assim as condições de produção que moldam os discursos e geram usos sociais específicos. “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (Brasil, 1998, p. 21).

Marcuschi (2005) menciona que a diferenciação entre gêneros e tipos textuais pode ser facilmente compreendida, sem a necessidade de complicações técnicas. O autor coloca grande ênfase na importância dessa distinção no âmbito da produção e compreensão textual, enfatizando como essa compreensão clara e precisa é fundamental. Neste sentido, o autor escreve:

Usamos a expressão de *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (Marcuschi, 2005, p. 22, grifo do autor).

O referido autor também considera pertinente ter em mente a seguinte definição a respeito dos gêneros textuais:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para refletir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante* (Marcuschi, 2005, p. 23, grifo do autor).

Como podemos observar na citação, o autor nos apresenta uma clara distinção entre "gêneros textuais" e "tipos textuais". Enquanto os tipos textuais, que são um conjunto limitado, estão relacionados às estruturas organizacionais mais amplas dos textos (como narração, descrição, argumentação, entre outros), os gêneros textuais abrangem uma gama muito mais ampla de expressões comunicativas que são moldadas por contextos sociais específicos. Marcuschi representa essa distinção como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Tipos textuais e Gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferencia, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 23).

Um ponto que merece ser considerado é relacionado à utilização do termo "tipo de texto". De acordo com Marcuschi (2005), essa expressão é frequentemente empregada de forma equivocada em livros didáticos para referir-se ao que, na realidade, corresponde a um gênero textual. Nessa mesma perspectiva, o referido autor complementa:

É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante (Marcuschi, 2005, p. 25).

Além disso, torna-se bastante evidente que o domínio dos gêneros do discurso que precisamos, isto é, aqueles gêneros que desejamos utilizar é essencial para alcançarmos uma utilização eficaz dessas formas comunicativas. A esse respeito, podemos nos apoiar no que menciona Bakhtin: “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” (Bakhtin, 2003, p. 285).

Neste sentido, entendemos que a proficiência em um determinado gênero possibilita não apenas seguir um conjunto de regras, mas também nos expressar de maneira mais genuína, revelando nossa singularidade dentro dos limites da estrutura comunicativa fornecida pelo gênero. Nesta mesma perspectiva, podemos complementar com a seguinte citação:

[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (Bronckart, 1999, p. 103 *apud* Marcuschi, 2005, p. 29).

De acordo com o exposto, os gêneros textuais podem ser usados para estabelecer e validar normas, valores e identidades culturais. Nessa perspectiva, trazem uma bagagem cultural e histórica que molda como eles são compreendidos e usados. Portanto, os gêneros textuais são intrínsecos à maneira como nos comunicamos e como eles exercem influência sobre a sociedade.

Sabendo disso, no contexto educacional, os PCN já mencionavam que "a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária" (Brasil, 1998, p. 53). Nessa perspectiva, de acordo com o mesmo documento, torna-se necessário priorizar o ensino dos gêneros que desfrutam de uma circulação mais ampla.

Acreditamos que a seleção de gêneros mencionada nos PCN é essencial para otimizar o tempo de ensino disponível e assegurar que os estudantes adquiram proficiência nos gêneros textuais que terão maior aplicação prática em suas vidas. A seleção estratégica de gêneros para o ensino também contribui para a formação de habilidades de comunicação que se alinham às necessidades do mundo contemporâneo, onde a competência em gêneros amplamente utilizados é valiosa para o engajamento efetivo em diversos contextos sociais e profissionais.

Como já abordado previamente, a ênfase dada pelos PCN (Brasil, 1998) à priorização dos gêneros mais amplamente empregados em nossa vida diária ressalta uma estratégia de ensino que busca alinhar-se à realidade social e comunicativa dos estudantes. Nas palavras do documento, a seleção de textos deve favorecer gêneros que se destacam por sua frequência tanto no âmbito social quanto no âmbito escolar, tais como “[...] notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros” (Brasil, 1998, p. 26).

O documento mais atual que está como norte para o ensino da educação básica no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p. 67) que, como os PCN, afirma que devemos “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”.

A partir do exposto, compreendemos que a centralidade atribuída ao texto como unidade de estudo e trabalho implica em considerar não apenas o texto em si, mas também sua relação com os contextos de produção. Isso significa que o ensino de língua portuguesa não se restringe ao estudo isolado da gramática, mas sim integra a análise dos textos em suas situações de uso.

De uma maneira geral, é importante compreender que a BNCC aborda o ensino da língua portuguesa com foco em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise Linguística/Semiótica. Assim, no que se refere ao Eixo de Leitura “[...] compreende as

práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos¹ e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71).

Complementando, a BNCC estende sua concepção de leitura para além dos textos escritos, contemplando também “[...] imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (Brasil, 2018, p. 72).

O Eixo da Produção de Textos por sua vez, “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76).

O Eixo da Oralidade, conforme Brasil (2018), abrange as práticas de linguagem que se manifestam de forma oral, podendo ocorrer tanto com ou sem contato físico, como por exemplo: “[...] aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...]”.

Além dos citados, também temos o Eixo da Análise Linguística/Semiótica, que por sua vez, (Brasil, 2018, p. 80):

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Com base no exposto até então, é notável que a BNCC enfatiza a necessidade de analisar os textos em seus contextos de uso. Essa diretriz está claramente incorporada nas habilidades estabelecidas, como podemos observar a seguir:

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos) (Brasil, 2018, p. 165).

¹ Importante pontuar que, da forma como multissemiótico está na BNCC, parece dizer que somente alguns textos são multissemióticos, o que está equivocado, uma vez que multissemiótico significa muitas semioses e, nesse sentido, todos os textos orais e escritos são multissemióticos.

Essa abordagem leva em consideração diversas variáveis, como as condições de produção do texto, o público-alvo, o veículo de circulação e muito mais. Neste sentido, referindo-se especificamente a respeito da estrutura do gênero notícia, a BNCC diz,

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem (Brasil, 2018, p. 165).

Nesse sentido, fica evidente que é necessário que os alunos devem considerar as particularidades de cada meio de veiculação de notícia, bem como o manejo dos recursos de captação e edição de áudio e imagem. Esse enfoque abrangente prepara os estudantes para uma comunicação versátil e eficaz, levando em consideração as exigências do mundo midiático contemporâneo.

Assim sendo, a BNCC (2018) ressalta que o texto assume um papel central na formulação dos conteúdos, nas competências a serem desenvolvidas e nos objetivos educacionais, sendo avaliado com base em sua conexão com gêneros discursivos presentes em diversas esferas e contextos sociais de interação e expressão linguística.

O entendimento dos gêneros discursivos é, indiscutivelmente, um elemento fundamental na seção da BNCC que aborda o Componente Língua Portuguesa,

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

Portanto, o ensino pautado na leitura e escrita não se restringe apenas ao domínio das palavras, mas também envolve uma compreensão dos gêneros discursivos, dos diferentes tipos de textos, da língua em sua diversidade, das normas linguísticas e das várias formas de comunicação, incluindo as linguagens visuais e digitais.

Depois da discussão sobre gêneros discursivos e ensino, no subcapítulo subsequente, nossa atenção se voltará para a apresentação do gênero textual notícias. Nesse sentido,

abordaremos uma série de apontamentos essenciais que se mostram pertinentes e de interesse na presente discussão.

3.1 O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA

As notícias, como um gênero textual jornalístico amplamente difundido em nossa sociedade, desempenham um papel crucial na transmissão de informações e na formação da opinião pública. É encontrada em diversos meios de comunicação, como jornais, revistas, televisão e plataformas *online*, refletindo a necessidade humana inata de estar ciente do que ocorre ao nosso redor.

Segundo Sousa (2002), a teoria do jornalismo é, em sua essência, uma teoria voltada para a compreensão da notícia, visto que esta última é o objetivo almejado no processo jornalístico de criação de informações. No que diz respeito ao conceito de notícias, Sousa (2002, p. 3) as divide em uma dimensão tática e uma dimensão estratégica: “A dimensão tática esgota-se na teoria dos gêneros jornalísticos. Nessa dimensão, distingue-se notícia de outros gêneros, como entrevista ou a reportagem. Todavia a dimensão estratégica encara a notícia como todo o enunciado jornalístico”.

No que se refere ao gênero propriamente dito, a notícia caracteriza-se por sua concisão e objetividade, condensando fatos relevantes de maneira direta e acessível. Através das notícias, somos atualizados sobre eventos globais, desenvolvimentos científicos, mudanças políticas e sociais, entre outros tópicos de interesse público. Sousa (2002, p. 3, grifo do autor) argumenta que

A notícia é um *artefacto linguístico* porque é uma construção humana baseada na linguagem, seja ela verbal ou de outra natureza (como a linguagem das imagens). A notícia nasce da interação entre a *realidade perceptível*, os *sentidos* que permitem ao ser humano “apropriar-se” da realidade, a *mente* que se esforça por apreender e compreender essa realidade e as *linguagens* que alicerçam e traduzem esse esforço cognoscitivo.

Além disso, é importante compreender que, ao nos aprofundarmos na análise do gênero notícia, é fundamental reconhecer que sua estruturação não é apenas uma questão de estilo, mas também uma estratégia eficiente de comunicação. Diante disso, Bazerman (2020, p. 63) afirma que: “A maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que

sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero”.

A partir disso, podemos compreender que as notícias seguem frequentemente o formato da pirâmide invertida, onde as informações mais importantes são apresentadas no início, seguidas por detalhes progressivamente menos cruciais, como bem afirma Barbosa (2007, p. 30): “O jornalista recorre a técnicas que procuram encontrar o equilíbrio perfeito entre o que se pretende dizer e o espaço disponível para o fazer, pelo que o recurso à pirâmide invertida faz todo o sentido”.

Além disso, Sousa (2002) salienta que a notícia abrange informação de significado compreensível em um momento histórico específico e dentro de um contexto sociocultural determinado. Um fato notável que surge da realidade, que seja um acontecimento digno de se tornar uma notícia.

A partir disso, Bazerman (2020, p. 63) afirma que “as manchetes de jornal em letras grandes e negrito que mencionam os acontecimentos mais relevantes são elaboradas para atrair sua atenção, mostrando as notícias mais interessantes sobre as quais você vai querer ler um pouco mais a respeito”.

Nesse aspecto, compreendemos que a ideia de que um fato notável se torna digno de ser uma notícia, como afirmado por Sousa (2002), encontra apoio na estratégia de seleção de tópicos de Bazerman (2020), onde as manchetes escolhidas têm o propósito de capturar o interesse e instigar a leitura mais aprofundada das informações apresentadas nas notícias.

Compreender o gênero textual que será empregado no contexto educacional é de fundamental importância para otimizar a exploração das potencialidades que esse gênero oferece. Nesse sentido, alinha-se com as ideias de Bazerman (2020) ao salientar que, por meio da comunicação mediada por gêneros textuais, cada indivíduo adquire uma percepção mais profunda de suas habilidades pessoais, aprimora suas competências comunicativas e obtém uma compreensão mais aprofundada do ambiente de comunicação em que está inserido.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2015) destacam a importância de proporcionar ao aluno domínio do gênero textual, não apenas como um fim em si mesmo, mas como um meio de familiarização e apreciação. Isso permite ao estudante não apenas compreendê-lo, mas também desenvolver a habilidade de produzi-lo tanto no ambiente escolar como fora dele. Adicionalmente, essa competência abrange a aquisição de capacidades que transcendem o âmbito do gênero em questão, tornando-se habilidades transferíveis para outros.

Depois de apresentarmos o gênero textual notícia no próximo subcapítulo, discutiremos sobre os quadrinhos, explorando a história desse hipergênero e a sua relevância no contexto atual de ensino.

3.2 O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA

Rodrigues (2022) aponta que o gênero quadrinhos tem sido objeto de discussões há bastante tempo e tem sido alvo de numerosas pesquisas na contemporaneidade. Contudo, uma notável dificuldade reside na tarefa de situá-lo de forma precisa em um contexto histórico. A autora complementa que quadrinho é

[...] um gênero bem antigo e que a Pré-história foi um rico campo para seu desenvolvimento. Para Vergueiro (2005), as histórias em quadrinhos surgiram nos primórdios da humanidade, quando eram contadas por meio de desenhos. Foi na Pré-história que surgiram as primeiras manifestações abstratas e criativas da humanidade, sendo a base do surgimento da arte e das histórias em quadrinhos (Vergueiro, 2005, p. 15 *apud* Rodrigues, 2022, p. 21).

Na esfera educacional, Ramos (2009) aponta que o emprego de quadrinhos em sala de aula era considerado impensável em tempos passados. Segundo o autor, existe uma “[...] pequena produção científica a respeito dos quadrinhos (consequência de um histórico preconceito sobre o tema, inclusive dentro da universidade)” (Ramos, 2009, p. 14). No entanto, contrastando essa perspectiva, na atualidade, observa-se um claro incentivo ao uso desses recursos como ferramentas pedagógicas. Neste sentido,

Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor (Ramos, 2009, p. 13).

Ramos (2009) aborda uma questão pertinente relacionada aos termos empregados para descrever os quadrinhos. Expressões como tira, tira cômica, tirinha e tira jornalística frequentemente são utilizadas sem uma delimitação criteriosa, parecendo negligenciar a existência de distintos gêneros dentro do âmbito dos quadrinhos.

Conforme observado pelo autor em questão, “[...] esse excesso de nomes é consequência de um desconhecimento das histórias em quadrinhos e de seus diferentes gêneros” (Ramos, 2009, p. 16). O mencionado autor aponta que entender de forma precisa cada gênero é fundamental para uma apreciação mais profunda e analítica dos quadrinhos, além de desempenhar um papel crucial na formulação de estratégias educacionais. A respeito dessa problemática, Rodrigues (2022, p. 87) escreve que:

Há alguns conflitos relacionados aos estudos de histórias em quadrinhos no que se refere ao nome do gênero. É comum encontramos nos livros didáticos ou em outros suportes desses textos algumas charges sendo tratadas como tiras, tiras sendo tratadas como cartum e assim sucessivamente. Quando falamos em gênero textual quadrinhos, devemos entender que ele engloba uma série de outros gêneros e nomenclaturas diferentes.

Nesse sentido, Ramos (2009) concebe os quadrinhos como um rótulo que abrange um hipergênero, ou seja, uma categoria que engloba distintos gêneros, cada um com suas características particulares. Assim sendo, é necessário salientar que, “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma [...] quadrinhos e literatura são linguagens diferentes, que abrigam uma gama de gêneros diferentes” (Ramos, 2009, p. 17-18).

Dialogando a respeito do uso de HQs no ensino, Rama *et al.* (2006, p. 26) aponta que “no caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”.

Rama *et al.* (2006, p. 26) ainda chama atenção para o papel fundamental do professor,

[...] caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos.

A escolha criteriosa das histórias em quadrinhos a serem utilizadas em sala de aula desempenha um papel fundamental, como destacado por Rama *et al.* (2006). Ele ressalta que a seleção das HQs deve estar alinhada com os objetivos educacionais pretendidos. Portanto, entendemos que a seleção adequada deve levar em consideração tanto o nível de conhecimento dos alunos quanto à linguagem empregada nas histórias, garantindo assim uma abordagem eficaz e acessível ao conteúdo.

Embora a maioria dos gêneros de quadrinhos compartilhe características semelhantes, é importante notar que cada um deles possui distinções sutis e específicas. Nesse aspecto, Ramos (2009, p. 16) ilustra a diversidade de nomes que um único quadrinho pode receber com o seguinte exemplo:

O vestibular de 2006 da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) chamou uma história semelhante de duas formas diferentes em duas questões da mesma prova: ora como charge, ora como tira de quadrinhos. O jornal *Folha de S. Paulo* usa o rótulo “quadrinhos” no espaço do caderno de cultura que publica tiras assim. Há até quem as chame de piadas ou piadinhas.

Nesse contexto, é notório que a atribuição correta de um gênero específico de quadrinhos frequentemente gera confusão. Essa confusão é compreensível, considerando a notável semelhança entre muitos gêneros. No entanto, essa complexidade também reflete a riqueza e a versatilidade dos quadrinhos como forma de expressão artística.

O termo tira e tirinhas são frequentemente usados indistintamente para se referir ao mesmo gênero. De acordo com Ramos (2016), há uma falta de conhecimento sobre outras formas de circulação das tiras, com a predominância das produções de caráter humorístico

Registrar que se trata de tiras ou tirinhas “cômicas”, “humorísticas”, “de humor” aproxima tais referências ao campo da comicidade. Aludir ao fato de serem “de jornal”, “diária” ou “jornalística” põe luz ao local de circulação delas (os periódicos de imprensa) e à sua periodicidade (todos os dias). Como as tiras impressas nos cadernos de cultura dos jornais tendem a ser, em sua ampla maioria, cômicas, entende-se que, uma vez mais, as referências estejam vinculadas prioritariamente a esse gênero. Esse mesmo raciocínio poderia ser aplicado aos complementos “de quadrinhos” e “em quadrinhos”. (Ramos, p. 1288, 2016)

Em termos gerais, é notório uma tendência a perceber tanto as tiras/tirinhas como exclusivamente relacionadas ao humor. Nessa perspectiva, Ramos (2016, p. 1288) observa que se trata de um gênero relativamente estável, porém com uma instabilidade na forma de se referir a ele. A partir disso, Ramos, (2016, p. 1288-1289) aponta que:

[...] o uso plural e sinônimo das expressões pode apresentar algumas dificuldades no campo acadêmico. A primeira e mais evidente é o fato peculiar de se usar bem mais de uma forma para se referir a um mesmo gênero. Se comparadas, as investigações sobre o tema e as menções a ele feitas podem acarretar dúvidas e questionamentos se, de fato, tratam de um mesmo gênero, posto que existem diferenças terminológicas. Outra fragilidade pode ser observada no leitor ou no pesquisador que tiver contato

com tais estudos. Se este busca precisão, algo comum no campo científico, encontra dispersão.

Embora seja uma temática que necessita de maior atenção e estudo, é fundamental compreender que, de maneira geral, “tiras” e “tirinhas” são termos sinônimos que se referem ao mesmo gênero de quadrinhos. Além disso, variações e complementos em seus nomes podem ocorrer de acordo com o veículo de circulação dessas obras.

No próximo capítulo, traremos uma proposta sob a forma de uma oficina, que pode ser utilizada no ambiente de sala de aula. A oficina está estruturada com o propósito de explorar a retextualização, tendo como meta principal a transformação de duas tirinhas no gênero textual notícia.

4 DA TIRINHA À NOTÍCIA: OFICINA DE RETEXTUALIZAÇÃO

Para efetivar uma oficina de leitura e escrita que seja verdadeiramente proveitosa para os estudantes, é imperativo conduzir um planejamento minucioso e atencioso, que leve em consideração não apenas suas necessidades e expectativas, mas também seus estilos de aprendizagem individuais.

A qualidade do planejamento desempenha um papel crítico na eficácia da oficina, proporcionando uma base sólida para a construção de habilidades de leitura e escrita de forma significativa. Portanto, ao realizar uma oficina desse tipo, é necessário investir tempo e esforço no planejamento.

Durante a oficina, é fundamental que o professor desempenhe o papel de mediador, garantindo que, a cada etapa, as instruções sejam explicadas de forma clara e compreensível para os alunos. Isso é essencial para facilitar a aprendizagem e o engajamento do grupo durante a realização das atividades que aqui serão propostas.

O principal objetivo desta oficina é oferecer ao professor mais um subsídio, entre tantos que já existem, para ajudar a fortalecer as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Esperamos que esse fortalecimento seja alcançado por meio da prática da retextualização, na qual as tirinhas, como gênero textual, são transformadas em notícias. Além disso, a oficina visa aprofundar a compreensão da linguagem, da estrutura e dos propósitos subjacentes tanto das tirinhas quanto das notícias.

Esta oficina é fundamentada na teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin (2003), e na retextualização de Dell'Ilona (2007) e Marcuschi (2010), pois acreditamos que essa base teórica é essencial para compreender como diferentes gêneros discursivos funcionam em contextos específicos. Dessa forma, podemos explorar como a retextualização envolve a habilidade de adaptar as características de um gênero textual, como a tirinha, para outro, no caso, o gênero noticioso. Isso inclui considerações sobre a estrutura, a linguagem, o público-alvo e o propósito comunicativo, permitindo que os alunos compreendam como transformar de forma eficaz uma tirinha em uma notícia informativa.

Acreditamos que esta oficina pode desempenhar um papel importante para o profissional de Língua Portuguesa ao oferecer uma abordagem alternativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em sala de aula. Essa abordagem assume uma relevância significativa, especialmente em face do desafio constante de manter o interesse dos alunos no componente curricular.

Na intenção de organizar a oficina de forma didática, estruturamo-la em três partes, a saber, 1º - Leitura e compreensão das tirinhas; 2º - Compreensão do gênero textual notícias; por fim, 3º - Retextualização do gênero tirinha para o gênero notícia.

4.1 LEITURA E COMPREENSÃO DAS TIRINHAS

O objetivo central deste momento da oficina é de capacitar os discentes a compreenderem as características de uma tirinha. Além disso, buscamos desenvolver as habilidades de leitura e compreensão das tirinhas selecionadas para a oficina. Essa compreensão servirá como alicerce para a realização da atividade subsequente de retextualização, onde os alunos serão convidados a transformar tirinhas em notícias.

Esperamos que, com essa aula, os alunos tenham a oportunidade de decifrar não apenas o que é visível na superfície das tirinhas, mas também as sutilezas, mensagens ocultas, ironias e humor embutidos nesse gênero tão peculiar. Encorajando uma leitura crítica das tirinhas, almejamos que os estudantes explorem suas camadas, enriquecendo assim sua compreensão.

A execução dos objetivos propostos demandará um total de duas horas de aulas. Nesse período, além da aula expositiva que abordará as características do gênero tirinha, os alunos participarão de um exercício interpretativo escrito em grupo. Essa abordagem permitirá uma exploração abrangente e prática do conteúdo, garantindo que os alunos estejam preparados para a etapa da oficina, que envolverá a retextualização das tirinhas.

Para uma compreensão mais detalhada dos procedimentos que serão executados, recomenda-se a leitura (Quadro 3), onde os passos e objetivos específicos estão claramente delineados.

Quadro 3 – Planejamento para a primeira etapa da oficina

<p>PLANO DE AULA: ETAPA 1</p> <p>HORAS AULAS: 2h</p> <p>TEMA: Leitura e compreensão das tirinhas.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Compreender as tirinhas como um gênero textual distinto, desenvolvendo habilidades de</p>

análise crítica, interpretação e apreciação das interações entre elementos visuais e verbais nas tirinhas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as características das tirinhas, destacando a combinação de elementos visuais e verbais utilizados para contar histórias ou transmitir mensagens concisas.
- Desenvolver habilidades de análise dos elementos visuais, como expressões faciais, gestos, cenários, bem como a compreensão dos diálogos e narrações nas tirinhas.
- Interpretar o contexto das tirinhas, identificando conflitos, resoluções, mensagens humorísticas ou informativas, e compreendendo o humor, a ironia ou a sátira presentes nas tirinhas.
- Identificar o propósito do autor e como diferentes elementos contribuem para a mensagem transmitida.

METODOLOGIA:

- Apresentação do gênero textual tirinhas, enfocando a combinação de elementos visuais e verbais, a estrutura básica de uma tirinha e a forma como as tirinhas comunicam mensagens ou histórias concisas.
- Divisão da sala de aula em grupos de quatro participantes, permitindo um ambiente colaborativo em que os discentes devem ler e discutir sobre as tirinhas.
- Realização de uma atividade interpretativa em grupos com as tirinhas selecionadas.
- Discussão em sala de aula para compartilhar e debater as compreensões das tirinhas com os demais colegas.

RECURSOS MATERIAIS E DIDÁTICOS:

- Datashow;
- Folha com atividade impressa.

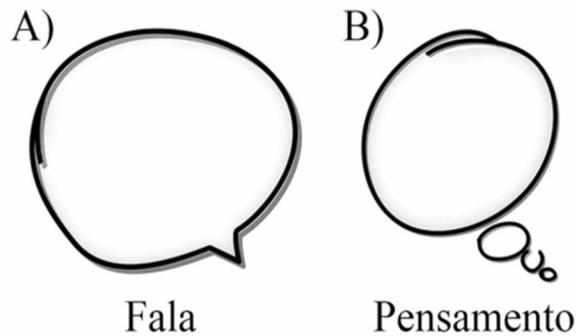
AVALIAÇÃO:

- A avaliação deve ser formativa, por meio da participação ativa nas discussões em sala de aula;
- Ainda é possível a resolução da atividade de leitura das tirinhas em grupo.

A leitura de tirinhas apresenta algumas particularidades, uma vez que este gênero envolve aspectos verbais e visuais. Portanto, é necessário considerar questões relacionadas à linguagem dos quadrinhos, como a variação de balões que representam falas, pensamentos, sons e outros elementos.

Conforme argumenta Ramos (2009), o uso de balões é utilizado com recurso para inserção das falas assim como dos pensamentos dos personagens (Figura 1). Neste contexto, Ramos (2009), citando Eco (1993) escreve que, “Por isso, vale cautela sugerida por Eco (1993): o balão na fala, significa “discurso expresso”; se for imaginado, “discurso pensado”.

Figura 1 - Balões de diálogo e pensamento



Fonte: Pixabay (2020).²

Em termos gerais, de acordo com as ideias apresentadas por Ramos (2009), podemos entender que o balão "B" representa um *monólogo*, ou seja, uma forma de discurso em que o personagem está dialogando consigo mesmo, sem compartilhar seus pensamentos com outra pessoa. Em contrapartida, o balão "A" se assemelha a um *solilóquio*, no qual há a necessidade de um ouvinte, ou seja, um interlocutor para quem o discurso é direcionado (Figura 2).

Figura 2 - Exemplo de *solilóquio* e *Monólogo*



² Disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/bal%C3%B5es-bolhas-de-pensamento-5668945/>. Acesso em: 22 out. 2023.

Fonte: Quino (2010, p. 14).

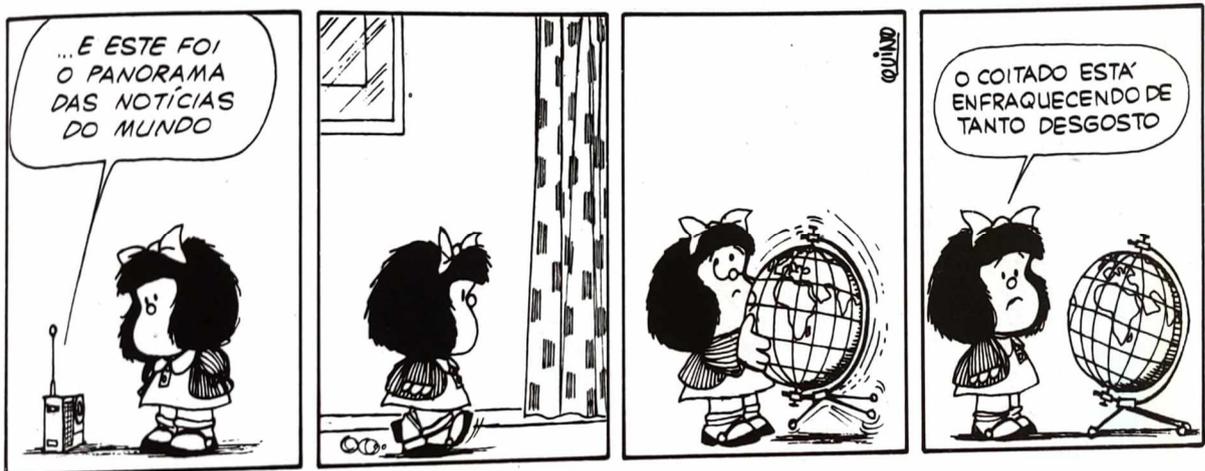
Para essa oficina, selecionamos um total de duas tirinhas retiradas do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira*, (Figura 3 e Figura 4). Na atividade escrita proposta para esta etapa da oficina, o professor deve fornecer variações de impressões, alternando entre as tirinhas para cada grupo. Isso significa que alguns grupos receberão a atividade com a tirinha da (Figura 3), enquanto outros grupos receberão a tirinha da (Figura 4).

Figura 3 - Tirinha do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira*



Fonte: Quino (2010, p. 120).

Figura 4 - Tirinha do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira*



Fonte: Quino (2010, p. 163).

Na atividade distribuída, além da tirinha, também deve ter uma breve identificação dos personagens. Isso é importante para que os estudantes que não estejam familiarizados possam identificar os sujeitos do discurso de forma mais eficaz e compreender melhor o contexto da tirinha.

Para os professores que desejem utilizar outras tirinhas, é fundamental realizar uma curadoria criteriosa das tirinhas, buscando selecionar aquelas que ofereçam maior flexibilidade e potencial para a posterior retextualização no gênero textual notícia. Isso

implica identificar tirinhas que abordem temas relevantes e que forneçam elementos visuais e verbais ricos em detalhes e contextos.

Nas atividades com as tirinhas destinadas a cada grupo, os questionários devem ser padronizados, compreendendo três questões, com o intuito de facilitar a interpretação das tirinhas e para posterior transformação do gênero. Pode-se conferir um exemplo da folha contendo a tirinha e o respectivo questionário (Quadro 4).

Quadro 4 – Exemplo de Atividade interpretativa de tirinhas

DAS TIRINHAS PARA À A NOTÍCIA

Em grupo, leiam atentamente a tirinha abaixo, realizem uma discussão com os colegas e, em seguida, respondam às questões que se seguem.

Tirinha do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira*



Fonte: Quino (2010, p. 38)

PERSONAGENS PRESENTES NA TIRINHA:

Mafalda: é uma criança preocupada com o mundo ao seu redor, desafiando a autoridade e expressando suas opiniões de forma aguda e perspicaz.

QUESTIONÁRIO

- 1) Qual o entendimento geral que você teve da tirinha?
- 2) Quais elementos visuais e verbais na tirinha ajudam a transmitir a mensagem ou o humor pretendido pelo autor?
- 3) Qual é a mensagem central ou a crítica social apresentada na tirinha? Como você adaptaria o conteúdo da tirinha em um formato noticioso? Quais informações seriam essenciais de incluir?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando o que foi discutido até o momento, é possível organizar e sistematizar esta etapa da oficina referente a atividade utilizando o (Quadro 5).

Quadro 5 – Atividade de leitura e compreensão das tirinhas

Divisão em Grupos	Divisão da sala em grupos de quatro participantes. Isso promoverá discussões mais ricas e a colaboração entre os alunos, estimulando diferentes perspectivas sobre as tirinhas.
Distribuição de Cópias Impressas	O professor deve fornecer cópias impressas das tirinhas selecionadas para cada grupo. Certifique-se de que cada cópia contenha não apenas a tirinha, mas também uma breve identificação dos personagens. Isso ajudará os alunos que não estão familiarizados com os personagens a entender o contexto da tirinha com mais facilidade. Além da tirinha, na impressão deve ter o questionário padronizado com três questões. Essas questões devem ser projetadas para estimular a interpretação das tirinhas e o pensamento crítico, conforme (Quadro 4).
Discussão em Grupo	Incentivo à discussão sobre as tirinhas e a responderem às questões do questionário. Durante esse processo, os alunos podem compartilhar suas interpretações e ideias.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No subcapítulo subsequente, apresentamos a estrutura organizacional de uma notícia que servirá como referência fundamental para a condução desta oficina. Além de detalhar a estrutura, também abordaremos aspectos essenciais relacionados à linguagem, à clareza na transmissão da informação e à formatação adequada de uma notícia, elementos cruciais para a etapa de retextualização que será explorada mais adiante.

4.2 IDENTIFICANDO O GÊNERO NOTÍCIA: A INFORMAÇÃO OBJETIVA

Sem dúvidas, somos constantemente envolvidos por notícias em nossa vida cotidiana, as quais nos chegam de forma abrangente e instantânea por meio de uma ampla gama de fontes de informação. Elas desempenham um papel fundamental na disseminação de acontecimentos, conhecimento e análises que afetam nossa compreensão do mundo e nossa tomada de decisões.

Rodrigues (1991, p. 138), citando Dijk, aponta que,

de acordo com van Dijk (1 e 2), as superestruturas são as estruturas globais dos textos esquemas abstratos que determinam a ordem global das diferentes partes dos mesmos. Caracterizam o tipo de um texto, e impõem certas

limitações ao seu conteúdo semântico (macroestruturas). Têm caráter convencional, podendo variar de comunidade para comunidade.

Esses esquemas abstratos que definem a ordem geral das diferentes partes de um texto. Acreditamos que essas superestruturas, desempenham um papel fundamental na estruturação e identificação de gêneros discursivos. Cada gênero do discurso possui suas próprias convenções de superestrutura que funcionam como um guia para autores e leitores, indicando a forma como as informações são apresentadas e organizadas.

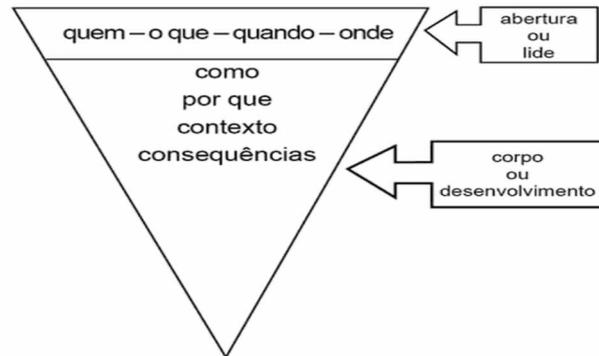
Partindo dessa compreensão, torna-se evidente que o gênero notícia devido à sua ampla presença no cotidiano das pessoas, destaca como um dos gêneros mais facilmente reconhecíveis. Através das convenções bem definidas de superestrutura e estilo que caracterizam as notícias.

Nessa perspectiva, (Rahal, 2006, p. 24) escreve,

as propriedades que permitem identificar cada gênero textual constituem sua textualidade ou textura, ou seja, sequências linguísticas típicas (aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas) que serão norteadoras para a identificação do gênero. Da mesma forma, a superestrutura também engloba marcas estruturais globais, isto é, aspectos gráficos e não verbais característicos de cada gênero textual. Uma reportagem, por exemplo, permite a construção de inúmeros significados pelo leitor a partir do tamanho e tipo de letras usadas em sua escrita, assim como do tipo de fotos. São propriedades que o fazem específico e permitem distingui-lo dos demais. Dessa forma, uma notícia jamais será confundida com outro gênero de texto, ou servirá para o mesmo propósito.

Para este trabalho, nosso objetivo principal não é adentrar em discussões profundas sobre as minúcias desse gênero textual e suas complexidades intrínsecas. Dado o caráter didático da oficina, nosso propósito é fornecer aos participantes uma base sólida para a compreensão e prática da retextualização de tirinhas em notícias. Nesse sentido, utilizaremos um modelo simplificado e bastante difundido desse gênero textual.

Nesse sentido, podemos recorrer ao modelo da pirâmide invertida, o qual já foi discutido anteriormente neste trabalho (Figura 5).

Figura 5 - Esquema convencional de uma notícia

Fonte: Faria e Zanchetta (2012, p. 35).

Neste ponto da oficina, é necessário que o professor realize uma apresentação didática das características do gênero notícia, tomando como base a estrutura presente na (Figura 5). É importante ressaltar que, dado o caráter didático desta oficina, não é preciso uma explanação exhaustiva das características do gênero notícias. Em vez disso, o foco deve estar na transmissão eficaz das informações essenciais, de maneira acessível e compreensível para os alunos da turma.

Portanto, desenvolvemos o seguinte planejamento para esta etapa da oficina, que pode ser visualizado no (Quadro 6).

Quadro 6 – Planejamento para a segunda etapa da oficina

<p>PLANO DE AULA: ETAPA 2</p> <p>HORAS AULAS: 1h</p> <p>TEMA: Compreensão do gênero textual notícia.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Identificar as características estruturais do gênero textual notícia.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de pirâmide invertida. • Reconhecer a estrutura narrativa de uma notícia. <p>METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do gênero textual notícias, com ênfase especial em sua estrutura e nos meios de circulação. • Atividade de leitura de exemplares de notícias, com o propósito de permitir que os

alunos reconheçam a estrutura, a escrita e outras características relevantes associadas a esse gênero textual

RECURSOS MATERIAIS E DIDÁTICOS:

- Datashow.

AVALIAÇÃO:

- A avaliação deve ser formativa por meio da participação ativa dos alunos nas discussões em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No próximo subcapítulo, discutiremos considerações cruciais relacionadas à próxima fase da oficina. Complementando a segunda etapa, iremos explorar a atividade de leitura de notícias.

4.3 LEITURA DE NOTÍCIAS: COMPREENDENDO E ANALISANDO

Como continuação da etapa anterior, assim como foi feito com as tirinhas, é essencial apresentar aos alunos alguns exemplos de notícias. Isso é fundamental para alcançar os objetivos delineados no (Quadro 6).

Conforme discutido previamente neste estudo, o gênero notícias se destaca como um dos mais facilmente identificáveis, em virtude de sua ampla presença nos diversos meios de comunicação. O professor deve explorar a estrutura e as características das notícias por meio de exemplos concretos.

É essencial que o professor tenha previamente selecionado as notícias a serem lidas e analisadas em sala de aula. Além disso, é de grande importância que o docente enfatize o aspecto objetivo das notícias, destacando a clareza na comunicação dos fatos.

Poderíamos utilizar a notícia abaixo como exemplo (Figura 6). Acreditamos que seria enriquecedor o professor convidar os estudantes a analisarem as notícias selecionadas, utilizando como referência o modelo de pirâmide invertida (Figura 5). Desta forma, os alunos poderão aprimorar sua compreensão sobre a estruturação eficiente de informações jornalísticas, priorizando os aspectos mais relevantes desde o início da notícia.

A notícia a seguir foi selecionada do *site* CNN Brasil e foi redigida pela jornalista Amanda Garcia:

Figura 6 - Exemplo de notícia no modelo de pirâmide invertida

TÍTULO

Estudo aponta que recuperação da aprendizagem no pós-pandemia é possível

ABERTURA/LIDE

À CNN Rádio, a pesquisadora da UFRJ Mariane Koslinski, uma das responsáveis pelo estudo, explicou as métricas do levantamento feito em Sobral

Amanda Garcia, da CNN

CORPO/DESENVOLVIMENTO DA NOTÍCIA

08/05/2023 às 09:30 | Atualizado 08/05/2023 às 11:48

Um estudo conduzido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) apontou que a recuperação da [aprendizagem](#) pós-[pandemia](#) é possível, embora seja um desafio.

O levantamento acompanhou o desenvolvimento de mais de 1300 crianças matriculadas na rede pública municipal de Sobral, no Ceará, e que frequentaram o segundo ano da pré-escola entre 2019 e 2022.

À CNN Rádio, a pesquisadora e uma das responsáveis Mariane Koslinski afirmou que “compara o ritmo de desenvolvimento das crianças, em questões como nível socioeducacional e físico-motora” entre quem teve aulas presenciais e quem teve ensino remoto por mais tempo.

Os resultados apontaram que “quem ficou mais tempo no ensino remoto, sem interação com professores e colegas, teve ritmo mais lento de aprendizado.”

Este grupo de 2021 “foi o mais prejudicado, com um ano e meio no ensino remoto.”

A segunda questão é particular de Sobral, onde, antes da pandemia, não havia desigualdades entre quem tinha nível socioeconômico mais alto e quem tinha mais baixo.

“Em 2020 e 2021, não é o caso, houve diferença enorme de oportunidades e, em 2022, a gente recupera, mas ainda existe desigualdade.”

O estudo longitudinal — que mede o que o aluno sabe no começo do ano e ao final — ao longo do tempo, comparando os grupos, mostra que “quando entram no último ano da educação infantil o ponto de partida é menor do que 2019”, justamente devido ao ensino remoto.

Fonte: CNN Brasil (2023).

No exemplo acima, observamos nitidamente a estrutura da pirâmide invertida no texto, com a manchete da notícia desempenhando a função de atrair a atenção para a leitura na íntegra da notícia. Logo em seguida, o lide responde às questões fundamentais do modelo de pirâmide invertida: "quem", "o que", "quando" e "onde". Rever (Figura 5) para uma melhor compreensão.

Tomando como base essas questões do lide, podemos observar que o "quem" corresponde a Mariane Koslinski, que, por sua vez, é a pesquisadora da UFRJ. A questão "o

que" corresponde justamente ao fato de a pesquisadora explicar as métricas do levantamento feito em Sobral.

Por sua vez, o "quando" não consta necessariamente presente nesse exemplo de lide. Por fim, o "onde" corresponde ao local da entrevista ou divulgação da informação, que, nesse caso, é a CNN Rádio, referindo-se à entrevista ou divulgação da informação.

4.4 DAS TIRINHAS PARA AS NOTÍCIAS: RETEXTUALIZAÇÃO

Introduzir o conceito de retextualização em sala de aula inicialmente pode parecer um desafio, especialmente considerando que nosso público-alvo é uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. Nesse contexto, evitamos sobrecarregar os alunos com explicações excessivamente técnicas e teóricas.

Nesta última etapa da oficina, é onde a retextualização propriamente dita ocorre, ou seja, a produção textual. Acreditamos que esta fase pode demandar mais tempo e recomendamos um total de 2 horas de aula, se possível. Ao longo deste subcapítulo, apresentamos algumas orientações para auxiliar o professor durante as atividades em sala de aula.

Quadro 7 - Planejamento para a terceira etapa da oficina

<p>PLANO DE AULA: ETAPA 3</p> <p>HORAS AULAS: 2h</p> <p>TEMA: Retextualização do gênero tirinha para gênero notícia.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Retextualizar o gênero textual tirinha para o gênero textual notícia, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, interpretação e produção textual.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os procedimentos necessários para se realizar uma retextualização do escrito para o escrito. • Analisar tirinhas selecionadas, identificando elementos que podem ser retextualizados em uma notícia. • Produzir textos de notícias retextualizadas a partir das tirinhas, mantendo a fidelidade ao conteúdo original, mas adaptando-o ao formato de notícia.

METODOLOGIA:

- Introdução do conceito de retextualização, apoiando-se nos procedimentos propostos por Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007).
- Como complementação da etapa 1, os alunos são incentivados a aplicar os conhecimentos adquiridos durante a oficina na retextualização de suas tirinhas para o gênero textual notícias. Eles serão instruídos a empregar as habilidades e técnicas desenvolvidas ao longo do processo na produção textual.
- Após a produção textual e a revisão pelo professor, os alunos são incentivados a compartilhar suas notícias retextualizadas com os colegas.
- Para encerrar a oficina, é aconselhável que o professor compile todas as produções textuais em um álbum que servirá como uma espécie de jornal em circulação. Todas as notícias retextualizadas devem ser inclusas neste álbum, proporcionando uma visão abrangente das realizações dos alunos.

RECURSOS MATERIAIS E DIDÁTICOS:

- Folha A4;
- Canetas.

AVALIAÇÃO:

- A avaliação nesta etapa deve ser formativa e pode também ser somativa por meio da participação ativa na produção textual.

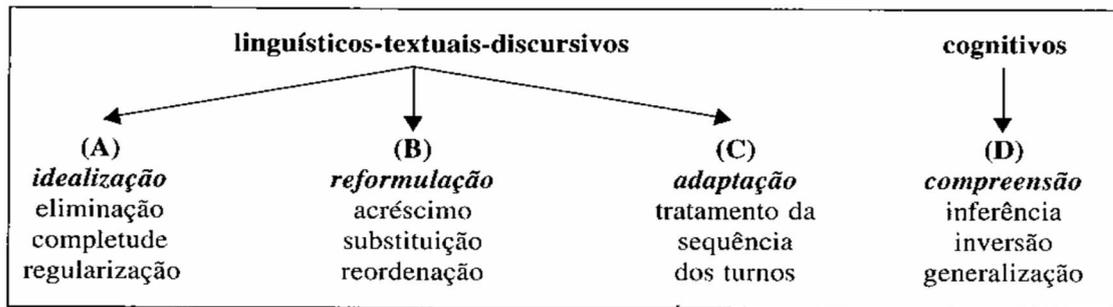
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É fundamental adaptar o ensino das etapas de retextualização de acordo com as necessidades de transformação textual que melhor se adequem aos interesses desta oficina. Isto implica em explorar aquilo que nos auxilie na transformação textual do gênero tirinha para o gênero notícia. Assim, priorizamos uma abordagem didática para apresentar os conceitos de retextualização de forma acessível e compreensível.

A seguir, apresentamos considerações e forneceremos modelos de etapas que complementarão o plano de aula (Quadro 7). Essas informações servirão como orientação para o docente desenvolver essa fase da oficina de forma mais eficaz.

Acreditamos que o quadro elaborado por Marcuschi (2005), apresentado abaixo, oferece valiosas diretrizes para a orientação do processo de transformação textual em sala de aula, servindo como um guia essencial para nossa abordagem (Quadro 8).

Quadro 8 - Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2010, p. 69).

Embora o foco principal do quadro seja a retextualização do discurso oral para o escrito, acreditamos que os conceitos e elementos abordados podem ser adaptados com êxito para a retextualização entre diferentes gêneros discursivos.

Também recorreremos à abordagem de retextualização entre gêneros escritos baseando-se nos estudos de Dell’Isola (2007), que compartilha perspectivas alinhadas com as de Marcuschi. O diferencial dessa abordagem está na exploração direta da retextualização entre gêneros escritos, levando em consideração o contexto de produção e circulação desses gêneros.

Nessa perspectiva, sintetizamos o que escreve Dell’Isola (2007) sobre os procedimentos necessários para a retextualização, que seguem os seguintes passos:

- Leitura atenta de textos selecionados;
- Compreensão textual e identificação das características de textualização;
- Reconhecimento do gênero do texto;
- Retextualização: criação de um novo texto, adaptando-o de um gênero para outro;
- Verificação das condições de produção, mantendo parte do conteúdo do texto original;
- Identificação das características do novo gênero no texto retextualizado;
- Reescrita final, fazendo os ajustes necessários.

No contexto escolar, acreditamos que seja fundamental orientar os estudantes quanto aos passos necessários na realização da retextualização. Conforme amplamente discutido neste estudo, é crucial destacar que o processo de retextualização depende intrinsecamente da compreensão do texto original.

Com base na explicação teórica apresentada neste trabalho, desenvolvemos um conjunto de etapas que podem ser usadas como um guia para o professor no ambiente da sala de aula. Este guia tem o objetivo de orientar o processo de retextualização da tirinha para uma notícia (Quadro 9):

Quadro 9 - Processos envolvidos na retextualização da tirinha para a notícia

Compreensão das Tirinhas	Antes de começar a escrever a notícia, os estudantes devem analisar cuidadosamente as tirinhas. Eles devem extrair informações relevantes dos desenhos e diálogos das tirinhas, identificando os principais eventos, personagens e contexto.
Identificação do Tópico e Foco	Com base na compreensão das tirinhas, os estudantes devem identificar o tópico central ou o evento que desejam abordar na notícia. Eles devem decidir qual aspecto das tirinhas será o foco da notícia.
Seleção das Informações Relevantes	Nesta etapa, os estudantes devem escolher as informações mais importantes e relevantes das tirinhas para incluir na notícia. Isso envolve a decisão de quais elementos das tirinhas são essenciais para contar a história.
Estrutura da Notícia	Os alunos devem planejar a estrutura da notícia conforme exposto na (Figura 5), considerando as partes tradicionais de uma notícia, como o título, o lead (primeiro parágrafo), o corpo do texto e a conclusão. Eles devem decidir como organizar as informações de maneira lógica e coerente conforme orientações anteriores.
Redação do Título e do Lead	O título deve ser conciso, resumindo o tópico da notícia. O lead deve responder às perguntas essenciais: quem, o quê, onde, quando.
Desenvolvimento do Corpo do Texto	Os estudantes devem escrever o corpo da notícia, desenvolvendo os detalhes do tópico escolhido. Eles podem incluir citações de personagens das tirinhas, contextos e quaisquer informações relevantes para contar a história.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os estudantes são incentivados a realizar a retextualização utilizando o modelo de notícia a seguir como referência (Quadro 10). Esta estrutura servirá como um guia prático para auxiliá-los no processo de retextualização e na compreensão das características essenciais que compõem uma notícia.

Quadro 10 - Modelo de notícia da oficina

MANCHETE/TÍTULO DA NOTÍCIA	Autor da notícia/aluno
<p>Lead/Lide: Esse é o primeiro parágrafo da notícia e geralmente contém as informações mais importantes, respondendo às perguntas "quem", "o quê", "onde", "quando" e "por quê". Ele fornece um resumo das informações mais relevantes da notícia, permitindo que os leitores obtenham uma compreensão rápida do tópico.</p>	
<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO DA NOTÍCIA:</p> <p>O corpo da notícia é onde os detalhes e informações adicionais são apresentados. Ele fornece uma narrativa mais completa, incluindo as declarações dos envolvidos, dados relevantes e explicações adicionais.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme exposto no plano de aula, após a produção das notícias, incentivamos ativamente os alunos a compartilharem seus textos com os colegas, criando um ambiente de colaboração que permite que todos possam avaliar, aprender e apreciar as criações uns dos outros. Esta troca de ideias e *feedback* mútuo é enriquecedora para o desenvolvimento das habilidades de escrita de todos os envolvidos.

Além disso, é altamente benéfico que o professor assuma o papel de coordenador na compilação de uma coletânea das produções textuais dos alunos. Essa coletânea não apenas celebra o esforço e a criatividade dos estudantes, mas também serve como um recurso educacional valioso, fornecendo exemplos concretos de diferentes abordagens na retextualização de tirinhas em notícias.

Caso haja interesse tanto por parte do professor quanto dos alunos, eles podem se unir para criar um modelo de jornal impresso que englobe todas as notícias retextualizadas produzidas durante a oficina. Esses exemplares podem então ser distribuídos para outras turmas na instituição de ensino onde a oficina foi realizada. Isso proporcionará uma oportunidade adicional para os alunos compartilharem seu trabalho e aprimorarem suas habilidades de comunicação.

A seguir, apresentamos um exemplo de retextualização tomando como base as etapas propostas por essa oficina. Iremos tomar como base a tirinha presente no (Quadro 4) e seu respectivo questionário. Apresentaremos um exemplo de questionário devidamente respondido (Quadro 11) assim como, um exemplo de retextualização (Quadro 12)

Primeiramente, conforme orientações, é esperado que o estudante resolva o questionário:

Quadro 11 – Exemplo de Atividade interpretativa respondida

DAS TIRINHAS PARA À A NOTÍCIA

Em grupo, leiam atentamente a tirinha abaixo, realizem uma discussão com os colegas e, em seguida, respondam às questões que se seguem.

Tirinha do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira*



Fonte: Quino (2010, p. 38)

PERSONAGENS PRESENTES NA TIRINHA:

Mafalda: é uma criança preocupada com o mundo ao seu redor, desafiando a autoridade e expressando suas opiniões de forma aguda e perspicaz.

QUESTIONÁRIO

1) Qual o entendimento geral que você teve da tirinha?

Mafalda pretendia ler um livro, mas se zanga ao ver o conteúdo do mesmo "...vivia um ogro que comia crianças". Em seguida, ela reclama a respeito que as crianças são frequentemente devoradas nas histórias literárias.

2) Quais elementos visuais e verbais na tirinha ajudam a transmitir a mensagem ou o humor pretendido pelo autor?

Observamos que pela expressão no rosto de Mafalda, que ela estava entusiasmada antes de iniciar a leitura. No entanto, sua expressão rapidamente muda ao começar a ler a produção literária, especialmente devido ao início do conteúdo: "Num país distante vivia um ogro que comia crianças." Esse trecho inicial foi o bastante para alterar o humor da personagem, que logo fica zangada e revoltada com o livro. É possível notar, por exemplo, a expressão "DROGA!" em letras maiúsculas, indicando que a personagem estava gritando. Essa característica de letras maiúsculas persiste até o final da tirinha, destacando a intensidade do momento. Mafalda, crítica o livro e a frequência com que as crianças são vítimas nas histórias literárias. A fala "Até quando seremos o frango da literatura" é uma analogia cômica ao fato que as crianças seriam como um alimento para algumas criaturas dessas obras.

3) Qual é a mensagem central ou a crítica social apresentada na tirinha? Como você adaptaria o conteúdo da tirinha em um formato noticioso? Quais informações seriam essenciais de incluir?

Acreditamos que uma forma de adaptar o conteúdo da tirinha para um formato noticioso, poderia ser destacar a crítica de Mafalda à representação recorrente das crianças como presas na literatura. Evidentemente, devemos incluir como informações essenciais o nome da personagem que proferiu as críticas a literatura, assim como citar onde ocorreu o fato.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Uma vez com o questionário acima respondido, acreditamos que o discente seja capaz de produzir a retextualização. Lembrando é claro de, levar em consideração as etapas no (Quadro 9).

Quadro 11 - Exemplo de retextualização

MAFALDA CRITICA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS COMO PRESAS NA LITERATURA INFANTIL

Millena Amorim da Silva

Lead/Lide: A personagem icônica de quadrinhos, Mafalda, lançou uma crítica contundente à constante representação de crianças como presas na literatura infantil. Sua expressão de frustração ao encontrar uma narrativa assustadora em um livro destaca a necessidade de repensar as histórias destinadas às crianças.

DESENVOLVIMENTO DA NOTÍCIA:

Mafalda, a personagem conhecida por sua sagacidade e críticas sociais afiadas, manifesta sua frustração ao se deparar com uma história literária perturbadora. No início da leitura do livro, Mafalda se confronta com a seguinte narrativa: "Num país distante vivia um ogro que comia crianças." A simples menção desencadeia uma expressão revoltada na garota, que prontamente expressa seu descontentamento em relação à recorrente representação das crianças como vítimas na literatura.

"ATÉ QUANDO VAMOS SER OS FRANGOS DA LITERATURA?" exclama Mafalda, evidenciando sua indignação diante da situação. A frase, proferida com visível raiva, encapsula a crítica da personagem à persistente narrativa que coloca as crianças em papéis vulneráveis nas histórias, questionando até quando essa representação será perpetuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retextualização consiste no processo de transformar um texto em outro, seja entre fala e escrita, escrita para fala, fala para fala ou escrita para escrita. Essa prática está definitivamente presente em nosso cotidiano nos mais diversos contextos comunicativos. Ao se retextualizar, ocorre a criação de um novo texto. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que se tenha a compreensão do texto original.

Por meio desse estudo, evidenciamos que o uso da retextualização pode se apresentar como uma alternativa promissora para aprimorar a leitura e a escrita no contexto escolar. Essa suposição se embasa na própria natureza intrínseca do processo de retextualizar, que necessita necessariamente da compreensão do texto base para que se possa produzir um novo.

Como resultados da pesquisa, destacamos a oficina de retextualização do gênero tirinha para o gênero notícia, aplicável ao 7º ano do Ensino Fundamental. Assim, consideramos que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, bem como os específicos, uma vez que, para elaborarmos a oficina, discutimos sobre os processos de retextualização; e elaborar uma oficina de retextualização de tirinhas em notícias, aplicável ao 7º Ano do Ensino Fundamental.

Essencialmente, estamos convencidos de que a exploração de abordagens pedagógicas mais envolventes como a proposta por essa pesquisa pode ser eficaz. É importante reconhecer o desafio que é o ensino leitura e escrita nas salas de aula do Brasil. Nesse contexto, é de suma importância que busquemos novas formas de se ensinar que proporcionem uma aprendizagem mais efetiva e substancial para a vida do indivíduo enquanto cidadão.

Acreditamos que a metodologia empregada nesta monografia atingiu de forma satisfatória o objetivo que tínhamos estabelecido, contribuindo de forma significativa para que pudéssemos realizar a conclusão deste trabalho. Da mesma forma, a bibliografia, que serviu de base para este estudo, nos forneceu um sólido suporte teórico-metodológico, ao mesmo tempo em que expandiu nossa visão para novas perspectivas.

Se bem utilizada em sala de aula, a retextualização pode ser bastante eficaz no processo de ensino aprendizagem. Acreditamos que seja fundamental que a comunidade educacional continue a investigar e desenvolver estratégias inovadoras que aproveitem o potencial educacional de novas metodologias de ensino. Encorajamos que, além da utilização da oficina de retextualização aqui proposta, também haja o trabalho e criação de novas oficinas com outros gêneros discursivos.

Entendemos que o universo dos quadrinhos é vasto e apresenta inúmeras possibilidades de se trabalhar em sala de aula, muito além do que fora exposto nesse estudo. Nesse aspecto, fica evidente que há inúmeros outros caminhos metodológicos para se abordar os gêneros de quadrinhos no contexto de ensino.

Portanto, ao longo dessa pesquisa, acreditamos que ela possa dar uma série de direcionamentos acerca da problemática. Esse trabalho pode servir como base para futuras investigações e práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Suzana. **Jornalismo Digital De Terceira Geração**. Covilhã: Livros LabCom, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- GARCIA, Amanda. **Estudo aponta que recuperação da aprendizagem no pós-pandemia é possível**. CNN BRASIL, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-aponta-que-recuperacao-da-aprendizagem-no-pos-pandemia-e-possivel/>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LAROCCA, Priscila.; ROSSO, Ademir José.; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.62. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. São Paulo: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Elida. MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática e ciências; e fica estagnado em leitura.** G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PIXABAY. **Balões, Bolhas de pensamento, Pensamentos.**

<<https://pixabay.com/pt/vectors/bal%C3%B5es-bolhas-de-pensamento-5668945/>> Acesso em: 21 set. 2023.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

QUINO. **Toda Mafalda: Da primeira à última tira.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAHAL, Cláudia Belmonte. **Superestrutura da notícia: Marcas da Moldura ativadas na leitura e na escritura.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

RAMA, Angela; *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável.** Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), [S. l.], v. 42, n. 3, p. 1281–1291, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/931>. Acesso em: 27 set. 2023.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **A notícia de jornal: tipo ou atualização do tipo narrativo.** São Paulo: Alfa, v.25, p.125-159, 1991.

RODRIGUES, Ricarte. **O hipergênero quadrinhos nas provas de língua portuguesa do Enem: perspectivas de letramento crítico.** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SOUSA, Pedro. **Por que as notícias são como são? Construindo uma teoria da notícia.** Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2002.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual.** Uberlândia: EDUFU, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; NOBU, Chinen. **Os Pioneiros no Estudo de Quadrinhos no Brasil.** São Paulo: Editora Criativo, 2015.

