

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Wagner Antonio Segato

**RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL**  
***HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO***  
**DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**SÃO PAULO**

**2024**

Wagner Antonio Segato

**RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL**  
***HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO***  
**DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma.

**SÃO PAULO**

**2024**

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma - PUC-SP

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira - PUC-SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilena Zanon - UNIP

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – Número de processo 88887.799534/2022-00”.

*“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Finance Code 0001 – Process number 88887.799534/2022-00”.*

Em memória de  
Antonio, meu pai.  
Anésia, minha nona.  
Amélia, minha avó.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter iluminado a minha jornada de estudo e a trajetória nas viagens de ônibus nas idas e voltas.

À Professora Doutora Dieli Vesaro Palma, por me orientar no meu projeto e na elaboração da Dissertação de Mestrado, por possibilitar que eu superasse a minha dificuldade na escrita acadêmica e, também, por ter ampliado meus conhecimentos em suas aulas.

À Professora Doutora Lílian Maria Ghiuro Passarelli, que também orientou o projeto, nas aulas de Metodologia da Pesquisa em Língua Portuguesa.

Ao Professor Doutor Jarbas Vargas Nascimento, que me orientou no projeto, logo no início do primeiro semestre do ano 2021, e também pelo que me ensinou em suas aulas sobre o discurso.

À Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, pelo que aprendi nas suas aulas sobre o discurso.

Ao Professor Doutor Everton Pessoa de Oliveira, que me orientou e que me ajudou na escrita acadêmica, tanto em sua organização quanto na correção do texto.

Ao professor Doutor Luiz Antonio Ferreira e à Professora Doutora Marilena Zanon, agradeço pelas sugestões e correções da dissertação.

Ademais agradeço aos professores doutores que não pude conhecer nem assistir às suas aulas para que me aprofundasse nos estudos.

Ao assistente administrativo de coordenação Marcos Oliveira, pelo apoio dado e pelas dúvidas esclarecidas na Secretaria do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa.

Aos meus colegas da PUC-SP pelo apoio na solução de dúvidas e pelas informações dadas direta ou indiretamente, via grupo de *whatsApp* ou na sala de aula.

À minha mãe Odila, que me acompanhou nas viagens de ônibus de Porto Feliz até São Paulo.

À minha irmã Valéria, ao meu irmão Vanderlei e ao meu amigo Rodolfo.

A minha tia Dila pelo apoio no meu estudo.

Aos meus primos Enrico e Marcos Paulo.

Aos meus colegas professores na escola em que trabalho.

Aos alunos e alunas da EJA que me motivaram para a realização deste estudo.

À PUC-SP, agradeço de coração pela acolhida, que muito me honrou.

À psicóloga Mônica Silva do Nascimento, Setor de Atendimento Comunitário - PAC, pela orientação e pelo apoio nos estudos acadêmicos.

E por fim, agradeço à Capes, pelo financiamento.

É preciso, desde a infância, ir preparando o futuro; para chegar à abundância. É preciso trabalhar. (Olavo Bilac)

Valem mais que a inteligência, a constância e a aplicação: Sê modesto! Estuda, aplica-te. E foge da ostentação! (Olavo Bilac)

Aprende a ler, não para ser letrado, mas para conseguir a educação social indispensável aos filhos de um país moderno. (Roquete Pinto)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta o processo de retextualização (Marcuschi 2010a), abordando tanto a oralidade quanto a escrita para a produção de textos na escola. Nela, traçamos um breve percurso do histórico da EJA com base em Aranha, 2006, Piletti e Piletti, 1986a, Piletti, 1986b, Jardimino e Araújo, 2014. Da mesma forma, estão envolvidos neste alinhamento no processo da fala para a escrita por meio da retextualização, os trabalhos de Dell'Isola, 2007; Ribeiro e Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2016 e Cobucci e Machado, 2023. Também são apresentados os gêneros e os tipos textuais que são destacados na relação do *continuum* entre a oralidade e a escrita. Eles são quatro tipos: fala-escrita, escrita-escrita, escrita-fala, fala-fala (Marcuschi, 2010a, 2010b, 2008, 2007; Bezerra, 2022; PCN, 1998; Koch e Elias, 2011a, 2011b) e seus modelos de operações de retextualização. Não há apenas retextualização na relação da fala para a escrita na produção de textos para que os alunos produzam textos escritos, mas também são apresentados os elementos da narrativa e os tipos de balões que possibilitam a passagem da fala para escrita (Faraco e Moura, 1995; Gancho, 2006; Ramos, 2022; Vergueiro e Ramos, 2022b). Na leitura de histórias em quadrinhos, encontramos os tipos de discurso, direto e indireto, e também as suas narrativas de leitura que possibilitam a proposta de atividades de retextualização. Dessa forma, os estudantes produzem o seu novo texto, introduzindo o discurso indireto e (re)criando as suas formulações na construção desse texto, no qual são analisadas a coesão, a coerência, a ortografia, a pontuação e, principalmente, a organização textual entre o começo, o meio e o fim.

**Palavras-chave:** Retextualização. Gênero Textuais. Oralidade. Escrita. EJA.

## ABSTRACT

This dissertation presents the process of retextualization (Marcuschi 2010a), addressing both orality and writing for the production of texts at school. In it, we outline a brief history of EJA based on Aranha, 2006, Piletti and Piletti, 1986a, Piletti, 1986b, Jardimino and Araújo, 2014. Likewise, they are involved in this alignment in the process from speaking to writing through of retextualization, the works of Dell'Isola, 2007; Ribeiro and Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2016 and Cobucci and Machado, 2023. The genres and textual types that are highlighted in the relationship of the continuum between orality and writing are also presented. They are four types: speech-writing, writing-writing, writing-speech, speech-speech (Marcuschi, 2010a, 2010b, 2008, 2007; Bezerra, 2022; PCN, 1998; Koch and Elias, 2011a, 2011b) and their models of retextualization operations. There is not only retextualization in the relationship between speech and writing in the production of texts so that students produce written texts, but the elements of the narrative and the types of balloons that enable the transition from speech to writing are also presented (Faraco and Moura, 1995 ; Gancho, 2006; When reading comic books, we find types of discourse, direct and indirect, and also their reading narratives that make it possible to propose retextualization activities. In this way, students produce their new text, introducing indirect speech and (re)creating their formulations in the construction of this text, in which cohesion, coherence, spelling, punctuation and, mainly, textual organization are analyzed. between the beginning, the middle and the end.

**Keywords:** Retextualization. Textual Genre. Orality. Writing. EJA.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Retextualização.....	45
<b>Figura 2</b> - Interlocutor .....	50
<b>Figura 3</b> - O audiograma e os graus de perda auditiva .....	51
<b>Figura 4</b> - Comunicação .....	53
<b>Figura 5</b> - Propagação da onda sonora com alternâncias de compressão e rarefação do ar e representação gráfica .....	53
<b>Figura 6</b> - Componentes do processo didático e do processo de ensino .....	61
<b>Figura 7</b> - Esquema das fases coordenadas do processo de ensino .....	62
<b>Figura 8</b> - Esquema da sequência didática .....	63
<b>Figura 9</b> - Fala e escrita.....	64
<b>Figura 10</b> - Fala e escrita, formal e informal .....	65
<b>Figura 11</b> - Cebolinha de Maurício de Sousa. ....	67
<b>Figura 12</b> - Representação da oralidade e escrita por meio da produção e concepção discursiva .....	80
<b>Figura 13</b> - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais .....	81
<b>Figura 14</b> - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	82
<b>Figura 15</b> - Cebolinha de Maurício de Sousa .....	86
<b>Figura 16</b> - Vinheta ou quadro .....	87
<b>Figura 17</b> - Turma da Mônica de Maurício de Sousa.....	88
<b>Figura 18</b> - Mônica de Maurício de Sousa (1).....	98
<b>Figura 19</b> - Exemplo da resposta do professor.....	99
<b>Figura 20</b> - Mônica de Maurício de Sousa (2).....	100
<b>Figura 21</b> - Almanaque Historinhas de duas páginas Turma da Mônica (1a)...	102
<b>Figura 22</b> - Almanaque Historinhas de duas páginas Turma da Mônica (1b)...	103
<b>Figura 23</b> - Almanaque Historinhas de duas páginas Turma da Mônica (2a)	104
<b>Figura 24</b> - Almanaque Historinhas de duas páginas Turma da Mônica (2b)...	105
<b>Figura 25</b> - Almanaque Historinhas de duas páginas Turma da Mônica (3a)	108
<b>Figura 26</b> - Almanaque Historinhas de duas páginas Turma da Mônica (3b)	109
<b>Figura 27</b> - Fluxo das ações no processo de retextualização.....	114
<b>Figura 28</b> - O modelo das operações .....	116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Possibilidades de retextualização .....	42
<b>Quadro 2</b> - Sinais conversacionais verbais .....	55
<b>Quadro 3</b> : Quadro sinótico: definições de tipos textuais e gêneros textuais .....	72
<b>Quadro 4</b> : Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades .....	73
<b>Quadro 5</b> : Gêneros para a prática de produção de textos orais e escritos.....	75
<b>Quadro 6</b> : Distribuição de gênero textual de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva.....	80
<b>Quadro 7</b> : Vinheta .....	86
<b>Quadro 8</b> : Narrador .....	91
<b>Quadro 9</b> : Elementos da narrativa .....	92
<b>Quadro 10</b> : Classificação das personagens.....	92
<b>Quadro 11</b> : Tipos de balões.....	94

## LISTA DE SIGLAS

**EJA** – Ensino Jovens e Adultos

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum

**HQ** – História em quadrinhos

**MOBRAL** – Movimento Brasil de Alfabetização

**MOVA** – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO .....</b>	<b>20</b>
1.1 Educação de jovens e adultos: breve percurso histórico .....	21
1.2 Quem são os alunos e alunas da EJA .....	27
1.3 Estudantes da EJA, a inserção social e os efeitos da pandemia de Covid-19 .....	31
1.4 Visão da escola na perspectiva dos alunos da EJA. ....	36
<b>CAPÍTULO 2 – A RETEXTUALIZAÇÃO E O PROPÓSITO COMUNICATIVO</b>	<b>41</b>
2.1 Introdução à teoria da retextualização .....	41
2.2 Prática e reescrita do gênero textual entre a oralidade e a escrita.....	46
2.3 Didática e o processo de ensino na aula de Língua Portuguesa .....	58
2.4 Análise da Conversação: da fala para a escrita na retextualização .....	64
<b>CAPÍTULO 3 – GÊNERO TEXTUAL E SUAS PECULIARIDADES .....</b>	<b>70</b>
3.1 Gêneros e tipos textuais orais e escritos .....	70
3.2 Gêneros no <i>continuum</i> na relação fala-escrita .....	76
3.3 Gênero Narrativo em histórias em quadrinhos .....	84
3.3.1 Narração da história em quadrinhos .....	89
3.3.2 Elementos da narrativa .....	90
3.3.2.1 Várias formas do(s) balão(es) .....	93
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>96</b>
4.1 Análise do primeiro texto: Mônica em “O Jardim” .....	96
4.2 Análise do segundo texto: Mônica em “O baú misterioso”.....	100
4.3 Análise do terceiro texto: Chico Bento “O espantalho” .....	102
4.4 Análise do quarto texto: Mônica “na Fazenda” .....	104
4.5 Análise do quinto texto: Cebolinha em “Mal-entendido” .....	107
4.6 Modelo das operações .....	115
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Começo a introdução desta Dissertação de Mestrado, contando um pouco da minha experiência como estudante, a partir do então ciclo básico, e as dificuldades pelas quais passei ao longo da minha trajetória, até chegar à Pós-graduação.<sup>1</sup>

No início dos meus estudos, aos seis anos, no então pré-primário, em 1984, tive dificuldade de falar e de ouvir, usando, apenas os aparelhos auditivos. A partir daí, iniciei o ciclo básico - primeira série -, na mesma escola, pois, na época, 1985, eu morava na cidade de Itu e me tratava com fonoaudióloga, tanto em Salto, quanto em Itu. Depois de um tempo, mudei-me para um sítio na cidade de Porto Feliz, onde nasci. Lá, entre 1986 e 1987, estudei na zona rural, na segunda e terceira séries e, à medida em que a professora ensinava, eu estudava e aprendia a língua portuguesa, com dificuldade para escrever no caderno. Naquele período, eu ia a pé, a escola era muita pequena, possuía apenas duas salas, sendo que a primeira e a segunda séries eram unificadas, tendo, ambas as turmas, a mesma professora. Havia apenas duas lousas separadas, uma na frente da sala e a outra, ao lado da parede direita. Na terceira e quarta séries, as salas eram separadas, com professoras diferentes, porém o esquema das lousas era o mesmo e funcionava somente pela manhã. Atualmente, a escola da zona rural está desativada por falta de turmas.

Em 1988, na quarta série, passei a estudar em Porto Feliz. Ia de ônibus escolar, pois, ainda, morava no sítio. No início dos meus estudos, sentia-me perdido e comecei a ter dificuldades com a língua portuguesa na redação, na prova e, também, para anotar o ditado, pois a professora pronunciava em voz alta e eu tinha dificuldades para ouvir e escrever no caderno. Como não conseguia me desenvolver bem, fui reprovado na quarta série, naquele mesmo ano. No ano seguinte, 1989, mudei para a cidade, a fim de ficar mais próximo de casa, sem precisar tomar ônibus, porque, naquela época, tinha de levantar muito cedo. Entretanto, continuei a repetir a quarta série, mas me esforçava muito e,

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, ao tratarmos de assuntos pessoais, empregamos a 1ª pessoa do singular e, ao abordarmos os temas científicos, usamos a 1ª pessoa do plural.

aos poucos, as dificuldades, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foram diminuindo. Depois de muito esforço, fui aprovado e concluí a quinta série do então Ciclo Básico, na mesma escola.

Em 1990, quando cursava a quinta série, piorei, mesmo com a ajuda de um colega de classe que ia em minha casa para auxiliar-me nos estudos de Língua Portuguesa e de Matemática, como “reforço”. Mesmo assim, as notas não atingiam a média em várias disciplinas e eu continuava com dificuldades para estudar e para elaborar a redação e, por isso, fui reprovado. Em 1991, mudei de escola, para outra mais próxima de casa, que levava de cinco a sete minutos, a pé. Assim, continuei a estudar na quinta série novamente, a situação foi piorando, pois eu não levava a sério o estudo, até conseguir ser aprovado, no ano de 1993. No ano seguinte (1994), na sexta série do Ciclo Básico, fui reprovado, e, em 1995, consegui aprovação.

Já em 1996, melhorei meu comportamento nos estudos, graças à professora de Língua Portuguesa que me ajudou bastante, corrigindo as lições do caderno, as tarefas de casa, os trabalhos e a prova. Assim, fui aprovado na sétima série. Depois de tanta reprovação, nos estudos, não desanimei e pensei: “agora chega de repetir, vou levar a sério!”. Em 1997, melhorei ainda mais, aperfeiçoando-me, aos poucos, em Língua Portuguesa e, principalmente, na gramática. Contudo, a redação, continuava sendo o “calcanhar de Aquiles”. Desde a primeira até a oitava séries, estudei no período da manhã.

No ensino médio, continuava na mesma escola, entre 1998 e 2000, do primeiro ao terceiro colegial, mas no período noturno. Nunca repeti de ano, pois me esforçava muito e, por isso, tirava boas notas. Entretanto, no que mais eu tinha dificuldades, era na dissertação, pois eu não me dava bem na escrita. Nas aulas de português, a professora ditava o texto na minha frente. Aprendendo, ouvindo e escrevendo no caderno, como acontecia no ciclo básico, mesmo errando as palavras, eu as repetia e lia, o tempo todo. Lembro-me perfeitamente que, se uma palavra era difícil, a professora de Língua Portuguesa a escrevia na lousa, ditava e pronunciava claramente para que eu a escrevesse corretamente, no caderno.

Em 2006, ingressei na Faculdade, no curso de Letras Português/Inglês em Itu, no período noturno, indo de ônibus. Durante a graduação, tentei superar as dificuldades da disciplina de Língua Portuguesa, com um nível de conhecimento pouco acima do necessário, pois ainda não escrevia perfeitamente. A professora da disciplina de português me auxiliava e explicava tudo frente a frente. Suas aulas eram totalmente orais. Ensinava, tanto a teoria quanto a prática, do primeiro ao quarto semestre e eu tentava acompanhar no mesmo ritmo da docente. No quinto semestre, houve a mudança da professora de português e, a partir daí, passei a sentir dificuldades para acompanhar o ritmo da nova professora, que era diferente do que acontecia no semestre anterior. Entretanto, em todos os semestres, as minhas notas mal atingiam a média de aprovação, cinco, em algumas disciplinas, em razão das muitas provas dissertativas e da prova de arguição que tinha de ser individual, pois eu estava prestes a me tornar professor de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira/Portuguesa e Língua Inglesa. Cursei três disciplinas às quais me dediquei, estudando sozinho, treinando, pois pensei: “Como vou dar aulas? Como vou preparar isso?”. Na hora da apresentação individual, o resultado da oralidade foi bom. Entretanto, fui reprovado em três disciplinas: Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística, no terceiro semestre no ano de 2007, em razão de limitações na escrita.

Por tantas dificuldades pelas quais passei, durante o curso de graduação, cheguei a cogitar a desistência, pois fiquei desempregado por um ano, arcando com o custo do curso. Naquele mesmo ano, consegui um emprego, que me ajudou a pagar a Faculdade. Em 2008, não concluí o curso, por várias razões, e tive de cursar as dependências, em outra oportunidade. Finalmente, concluí os estudos no ano de 2009 e, nesse mesmo período, comecei a dar aulas.

De 2010 a 2012, cursei uma pós-graduação, no nível *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, na mesma faculdade, em Itu. O curso era quinzenal, em três semestres, aos sábados, com doze disciplinas. A nota de aprovação na pós-graduação era média sete e pensei: “Será que conseguirei atingir a nota?” No começo, fiquei perdido, na sala de aula, éramos nove alunos, sendo que somente quatro de nós conseguimos concluir a última turma. Naquele mesmo

ano, o Curso de *Lato Sensu* foi encerrado (2012). É claro, não teve provas dissertativas, e só havia trabalhos individuais ou em dupla, além dos seminários, e por isso, até que eu me saía bem nas notas. Apenas em duas disciplinas, “Prática do ensino superior” e “Didática do ensino superior”, tive de fazer a prova de arguição individual, e aí consegui melhores avaliações. É claro, em algumas disciplinas cheguei a ter dificuldades na parte escrita, como em “Análise do Discurso” e “Semiótica”, em razão de muita teoria. No final de 2012, cheguei à Banca de Defesa da Monografia com a participação de três professores. Na apresentação ao público, fiquei meio perdido, pois não sabia o que era ser arguido e, mesmo assim, enfrentei a Banca e fui aprovado.

Ao término da pós-graduação no nível *lato sensu*, comecei a ler vários livros, com o objetivo de aperfeiçoar meus conhecimentos e melhorar a competência comunicativa, principalmente, o vocabulário, que considerava deficiente e que foi melhorando, gradualmente.

Cursei, também, Pedagogia, entre 2016 e 2018, em Porto Feliz, cidade onde resido. Fui bem em todas as disciplinas, graças às inúmeras apresentações orais, seminários individuais ou em grupo, além, principalmente, de provas dissertativas e objetivas.

Em 2021, em plena pandemia da Covid-19, participei do processo seletivo - *Stricto Sensu* -, mestrado em Língua Portuguesa, na PUC-SP, apresentei o projeto e fui aprovado. Fiquei muito feliz com o resultado, quando ingressei, em agosto, daquele ano. No início, ficava perdido, pois as aulas eram *on-line* síncronas, em duas disciplinas. Tive muitas leituras e dificuldade para elaborar um artigo científico, mas fui tentando sozinho. Em 2022, precisei ir à PUC-SP para assistir às aulas presenciais, com a apresentação de trabalhos em seminário e assistir a palestras *on-line*. E assim fui me aprimorando, aprendendo e aperfeiçoando o meu estudo no mestrado e, finalmente, lendo e organizando os recortes de leituras bibliográficas, para montar e digitar a dissertação, com dificuldades na escrita acadêmica, tive apoio para corrigir, refazer e aprender.

Vale ressaltar que, em 2009, comecei a lecionar no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, no Ensino médio e na EJA, como professor “substituto”. Depois de algum tempo, consegui assumir as aulas livres de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Durante essa trajetória, até 2023, convivi com diferentes experiências, em diversas escolas, a cada ano, lecionando português e inglês, e mudando de série para série. Lá, várias colegas de trabalho conhecidas também mudavam de escolas e, também, de coordenação pedagógica. Atuei, inclusive, em sala de aula, com diversas turmas, ao longo dessa experiência, nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

Procurei apresentar meu percurso como estudante, desde o início do curso básico até a docência, a fim de que os leitores deste trabalho conhecessem a árdua caminhada enfrentada até aqui, que culminou com a aprovação em concurso público para professor no Estado de São Paulo. Por inúmeras vezes, apesar das dificuldades, nos níveis educacionais, consegui superá-las e chegar ao nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, em Língua Portuguesa.

A seguir, passamos a apresentar a **Introdução** de minha dissertação de Mestrado, contemplando todas as categorias que dela fazem parte. Assim, esta dissertação inclui-se na linha de pesquisa *Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo focaliza a linguagem verbal e não verbal nas histórias em quadrinhos por meio da retextualização e suas técnicas como contribuição para a prática de produção escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como **objetivo geral**, visamos desenvolver uma proposta de estudo da linguagem verbal e da linguagem não verbal nas histórias em quadrinhos por meio da retextualização e de suas técnicas como contribuição para a prática de produção escrita na EJA. Como **objetivos específicos**, a pesquisa tenciona **1)** explorar o gênero textual *Quadrinhos* como ferramenta para a produção escrita em Língua Portuguesa no EJA; **2)** examinar as modalidades da linguagem verbal - oral e escrita - e a linguagem não verbal no gênero textual quadrinhos como

contribuição para a prática de produção escrita na EJA; **3**) retextualizar histórias em quadrinhos selecionadas, seguindo as regras propostas por Marcuschi (2010a).

A experiência tem-nos mostrado que a maioria dos estudantes que cursa a EJA tem dificuldade de construir sentidos na leitura, e, como consequência, não consegue escrever textos coesos e coerentes. Para superar essas dificuldades, consideramos que as histórias em quadrinhos podem ajudar na compreensão da leitura e no uso da retextualização, conforme propõe Marcuschi (2010a) - que une a linguagem verbal e a não verbal -, sendo um bom caminho para solucionar problemas de escrita. Foi a constatação dessa situação que nos levou a propor a seguinte pergunta de pesquisa: *Como a leitura dos quadrinhos pode, com o uso da retextualização, contribuir para melhorar a escrita dos estudantes na EJA?*

Assim, fundamentamos esta pesquisa sobre a retextualização nas práticas do oral para o escrito nos trabalhos propostos por Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010a); nos estudos sobre os gêneros textuais e a tipologia textual, tal como apresentado nos PCN (1998), em dois textos orais e os textos escritos elaborados por Marcuschi (2007, 2008, 2010a, 2010b) e Bezerra (2022). Também os estudos dos elementos das narrativas e a história em quadrinhos nos balões da fala na escrita apresentados por Gancho (2006), Andrade (2008), Postema (2011), Ramos (2022a) e Vergueiro e Ramos (2022b) contribuem para a elaboração deste trabalho.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos - esta pesquisa foi realizada com a seleção do gibi da história em quadrinhos, para a documentação da escrita na formalização da proposta de estudo. Nessa proposição, houve um levantamento de interesse da classe, sobre os temas a serem desenvolvidos que levaram à aplicação de procedimentos para a aprendizagem da retextualização. Então, primeiramente, foi feita a leitura em quadrinhos para que os alunos produzissem a escrita de um texto por meio da retextualização. Eles iam escrevendo o novo texto, no caderno, para depois passar a limpo. É claro que, além da explicação do professor utilizando o *data show* e também a lousa,

entregávamos aos estudantes o material impresso que havia sido selecionado para ser trabalhado na sala de aula.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, além da Introdução e da Conclusão.

**O capítulo 1:** Educação de jovens e adultos: o contexto - traz a contextualização da educação de jovens e adultos - em um breve percurso histórico.

**No capítulo 2:** A Retextualização e o propósito comunicativo - focalizamos a retextualização, nas teorias do oral para a escrita.

**No capítulo 3:** Gênero textual e suas peculiaridades – abordamos os gêneros textuais e a tipologia textual, nas duas modalidades e enfatizamos a relação de continuidade da fala para escrita.

No último **capítulo 4:** As atividades na retextualização de textos - apresentamos o estudo da análise das atividades de retextualização - da fala para a escrita, em que os alunos transcreveram o texto, que foi produzido na sala de aula.

Na conclusão, retornamos os objetivos desta Dissertação, apresentamos os resultados da análise do corpus escolhido, ou seja, as cinco Histórias em Quadrinhos, de Maurício de Sousa.

Feita a apresentação inicial, passamos agora a desenvolver o primeiro capítulo desta Dissertação, cujo título é *Educação de Jovens e Adultos: o contexto*.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO

Este capítulo tem por tema a *Educação de Jovens e Adultos*, voltada a estudantes que não conseguiram finalizar seus estudos, no período regular, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e a importância desse Programa, nos dias de hoje. Para tanto, apresentamos um breve percurso histórico, desde a chegada dos portugueses, em terras brasileiras.

No final da primeira metade do Século XVI (1549), chegaram os padres jesuítas<sup>2</sup>, com o propósito de catequizar os indígenas e difundir o catolicismo. Permaneceram no Brasil, por quase vinte anos e, durante a sua permanência, sentiram a necessidade de criar uma Língua própria, em razão da dificuldade de comunicação entre eles. Instituíram a Língua Geral, uma fusão do Tupi com o Português e, assim, puderam ensinar os “gentios” a ler e a escrever nas escolas fundadas por eles. Essa congregação foi expulsa, em 1567, pelo então Marquês de Pombal<sup>3</sup>, ministro do governo de D. José I.

Depois dessa fase de despotismo, o Brasil passou por inúmeras outras: chegada da Família Real Portuguesa, em 1808<sup>4</sup>, liderada pelo então príncipe regente Dom João VI. No início da segunda década do século XVIII, o Brasil mudou seu regime governamental para Imperialismo, que perdurou até 1889. Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II<sup>5</sup>, no Rio de Janeiro, o primeiro de instrução secundária oficial no Brasil e, em 1889, o Brasil tornou-se uma República Federativa, até os dias atuais.

Na República Federativa, inúmeras mudanças governamentais ocorreram: o período conhecido como República Velha (1889-1930)<sup>6</sup>, a Era Vargas (1930-1954)<sup>7</sup> e, depois, de 1945 a 1954, culminando com o suicídio dele o Estado Novo. Nos dez anos seguintes, o Brasil contou com quatro

---

<sup>2</sup>Religiosos que chegaram no Brasil (Salvador), em 1549, juntamente com o primeiro governador geral da Colônia, Tomé de Souza.

<sup>3</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e, depois, Marquês de Pombal, ministro de D. José I, Rei de Portugal.

<sup>4</sup> A Família Real Portuguesa chegou ao Brasil, em 1808, com a finalidade de assegurar a independência de Portugal.

<sup>5</sup> O Colégio Pedro II, fundado em 1837, foi a primeira instituição educacional, oficial, do Brasil.

<sup>6</sup> De Império para República Federativa, em 1889, República Velha ou Primeira República (1889-1930).

<sup>7</sup> Era Vargas (1930-1945), com sua deposição, forçada pelos militares.

presidentes<sup>8</sup>. Em 1964, ocorreu o golpe militar, que se estendeu até 1985<sup>9</sup>. É no período da ditadura que foi criado o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. O delineamento da EJA começou a surgir nesse Movimento (MOBREAL), e, em 1989, surge o MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, cujo autor é Paulo Freire.

Ademais os autores pesquisados, como, por exemplo, Aranha (2006), Basso e Gonçalves (2014), Di Pierro (2005), Jardimino e Araújo (2014), Piletti & Piletti (1986a), traçaram um percurso histórico dos acontecimentos na área da Educação daquela época, que será apresentado a seguir.

### 1.1 Educação de jovens e adultos: breve percurso histórico

Durante o período colonial do Brasil, chegaram os Jesuítas, da Companhia de Jesus, que foram um dos primeiros grupos a catequizar aqueles indígenas que compreendiam o que eles diziam e se comunicavam interpretando à sua maneira o vocabulário com o suporte das expressões gestuais. Os jesuítas foram muito importantes para o Brasil, não só pela catequização dos índios, mas também pela criação de uma nova língua, que resultou da mistura da língua tupi, falada pelos tupinambás, com o português falado em Portugal.

Os indígenas ouviam e transcreviam a fala em papel e tinta utilizando uma pena. De acordo com Domingues<sup>10</sup>:

Na Idade Média, todo conhecimento e cultura da Europa cristã estavam guardados nos mosteiros. Em uma sala especial chamada *scriptorium* (do latim, *scribere*, “escrever”), monges e monjas copiavam os evangelhos e os textos de autores gregos e romanos. Os copistas escreviam sobre pergaminho, material feito da pele delicada de cabra, carneiro ou ovelha. Como caneta, usavam a ponta de uma pena que mergulhavam na tinta.

Pouco a pouco, os jesuítas foram remodelando e juntando o significado das palavras, de acordo com o dicionário, pois não havia, naquele tempo, materiais didáticos impressos, e as anotações eram realizadas na tentativa de

---

<sup>8</sup> Estado Novo (1945-1964), com o suicídio de Getúlio Vargas. Entre 1954 e 1964, o Brasil contou com quatro presidentes: Café Filho, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

<sup>9</sup> Regime autoritário brasileiro que teve início em 1964 e se estendeu até 1985, com governos militares no poder.

<sup>10</sup> DOMINGUES, Joelza Ester. Iluminuras medievais. In: **Ensinar História**. Disponível em < <https://ensinarhistoria.com.br/iluminuras-medievais/>> Acesso em: 10 set. 2023.

compreensão da língua que estavam aprendendo. Apesar da escrita, a chance de memorização era pequena, pois utilizavam a tabula rasa<sup>11</sup>. Nesse processo, tanto os Jesuítas quanto os indígenas foram se aprimorando aos poucos, porém os métodos de ensino-aprendizagem distanciavam-se dos aplicados em outros países.

Aranha (2006, p. 140) destaca que

Era difícil a empreitada de instalar um sistema de educação em terra estranha e de povo tribal. De um lado, os indígenas de língua e costumes desconhecidos e, de outro, os colonizadores portugueses, que para cá vieram sem suas mulheres e famílias, muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelos religiosos. Embora os jesuítas recebessem formação rigorosa e orientação segura do *Ratio Studiorum*, enfrentaram sérios desafios para se adaptar às exigências locais. É bom lembrar quanto lhes valia, nesses casos, a sua tão conhecida flexibilidade (2006, p.140).

Os jesuítas estavam ensinando as pessoas a ler e a escrever, pois não havia nenhuma informação ainda no país. Ademais, não conheciam os líderes das tribos indígenas e suas crenças e costumes, desconheciam, inclusive, a língua. Contudo, esses missionários reuniam mulheres, jovens, crianças e, até famílias, para orientá-los na educação e, principalmente, para conduzi-los rumo a uma profissão de fé na Igreja Católica.

O relato de Piletti e Piletti (1986a) clarifica o processo desenvolvido pela missão dos jesuítas:

O primeiro grupo de jesuítas chegou ao Brasil em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa. Chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas que aqui iniciaram suas atividades procuravam alcançar seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integravam à política colonizadora do rei de Portugal. O raciocínio era simples: seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja. Dessa forma, a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa Portuguesa (p. 165-166).

---

<sup>11</sup> **Tábula rasa** é a tradução para a expressão em latim *tabula rasa*, que significa literalmente "tábua raspada", e tem o sentido de "folha de papel em branco". Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/T%C3%A1bula\\_rasa#cite\\_note-1](https://pt.wikipedia.org/wiki/T%C3%A1bula_rasa#cite_note-1)> Acesso em: 16 set. 2023.

Portanto, a escola precisava iniciar a suas primeiras ações, ou seja, o primeiro passo do processo de mecanização da grafia. A intenção era transitar ora pelo idioma ora pelos costumes de Portugal; contudo, não sabiam como dar o primeiro passo como educadores de indígenas, pois desconheciam a gramática da língua Tupi. Os autores descrevem como foi esse processo:

No ensino das primeiras letras, os jesuítas mostraram grande capacidade de adaptação. Penetravam com igual facilidade na casa-grande dos senhores de engenho, na senzala dos escravos e nas aldeias indígenas. Em todos os ambientes procuravam orientar na fé jovens e adultos e ensinar as primeiras letras às crianças, adaptando-se às condições específicas de cada grupo. Para o trabalho junto aos índios aprendiam e ensinavam sua língua nos colégios; utilizavam-se de órfãos vindos de Portugal para atrair mais facilmente as crianças índias e, através destas, buscavam conquistar seus pais (Piletti e Piletti, 1986a, p. 166-167).

Após essa fase, houve a chegada de outras pessoas, que vinham de Portugal. Elas foram se expandindo e colonizando diversos lugares no Brasil. Para Portugal, a colonização apresentava os seguintes objetivos, segundo Prado Junior (1970, p. 55 *apud* Piletti e Piletti, 1986a, p. 164-165),

para sua colônia americana é que fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que se pudessem vender com grandes lucros nos mercados europeus. Este será o objetivo da política portuguesa até o fim da era colonial. E tal objetivo ela o alcançaria plenamente, embora mantivesse o Brasil, para isto, sob um rigoroso regime de restrições econômicas e opressão administrativa; e abafasse a maior parte das possibilidades do país.

Entretanto, os educadores tinham o objetivo de ensinar, difundir e conservar a fé católica nos engenhos, entre colonos, negros escravizados e indígenas. A partir daí, fundaram os colégios jesuítas. Para tanto, montaram e organizaram as estruturas dos cursos baseadas nos seguintes fundamentos, de acordo com Piletti e Piletti (1986a, p. 170):

Após as aulas elementares de ler e escrever, os colégios jesuíticos ofereciam três cursos:

- a) Letras Humanas, de nível secundário e abrangendo estudos de Gramática latina, Humanidades e Retórica;
- b) Filosofia e Ciências, também de nível secundário, compreendendo estudos de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais;
- c) Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior.

E ainda, Aranha (2006, p. 143) complementa:

No campo da educação propriamente dita, desde o século XVI os jesuítas montaram a estrutura dos três cursos a serem seguidos após a aprendizagem de “ler, escrever e contar” nos colégios: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas. Esses três cursos eram destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo.

Os negros, que estavam aqui no Brasil, aprendiam a ler e a escrever do mesmo modo que as tribos indígenas, que eram catequizadas pelos jesuítas. Mais tarde, no “curso de humanidades, de grau médio, ensinavam latim e gramática para os meninos brancos e mamelucos (mestiços de branco e índio)” (Aranha, 2006, p. 143). Além desse curso, ofereciam um curso de artes. Assim o jovem tinha duas opções: “estudar teologia, escolha que ajudava a manter viva a obra dos jesuítas no tempo, formando-se padre ou mestre” (*op. cit.* p.143) e também “preparar-se para as carreiras profanas das profissões liberais, como direito, filosofia e medicina; nesse caso, encaminhava-se para umas das diversas faculdades europeias – os brasileiros procuravam sobretudo a Universidade de Coimbra, em Portugal” (*op.cit.* p. 143).

A autora acrescenta que

De qualquer forma, sabe-se que os jesuítas conseguiram tornar essas missões autossuficientes, ensinando os índios não só a ler e escrever, mas a se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro, de submetê-los à conversão religiosa (*op. cit.*, 2006, p. 164).

A sequência histórica mostra que,

Quando foi decretada a expulsão dos jesuítas, em 1759, só na colônia a Companhia tinha “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia (Azevedo, 1963, p. 539 *apud* Aranha, 2006, p. 191).

Durante o império, com a chegada “da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808) e com a Independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país” (Piletti e Piletti, 1986a, p. 176). Houve muitas mudanças no ensino,

a partir do Ato Adicional de 1834, passaram a coexistir dois sistemas paralelos de ensino secundário: a) o regular, reduzido quase que apenas ao Colégio Pedro II; b) o irregular, centrado nos preparatórios para o ensino superior (Piletti e Piletti, 1986a, p. 184) (*sic*).

Aranha (2006, p. 222) complementa, com a explicação dos três níveis de ensino:

Ao examinarmos os três níveis de ensino nos períodos do Primeiro e do Segundo Império, notamos as dificuldades de sistematização dos dois primeiros níveis, por conta dos interesses elitistas da monarquia, que não se importava com a educação da maioria da população, ainda predominantemente rural. O ensino secundário também foi conturbado na medida em que se configurava propedêutico, portanto atrelado aos interesses do ingresso nos cursos superiores. Veremos, em cada um dos níveis (elementares, secundário e superior), as medidas do Decreto Imperial de 1827, a descentralização de 1834 e, finalmente, as décadas após 1870, cuja fermentação de ideias gestava não só os ideais abolicionistas e republicanos, mas também novos horizontes para a educação.

Não só no Império, mas também na “Primeira República, continuou a dualidade de sistemas herdada do Ato Adicional de 1834 e consagrada na Constituição de 1891: **a)** sistema federal: ensino das elites (secundário e superior); **b)** sistemas estaduais: educação popular (primário e profissional)” (Piletti e Piletti, 1986a, p. 200).

Esses sistemas foram se transformando e os novos governos, mais tarde, modificaram as estruturas até se chegar à EJA (Educação de Jovens e Adultos). Di Pierro destaca que,

Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da década de 1970, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação (Di Pierro, 2005, p. 1117).

Nos programas populares atuais, para quem parou de estudar, oferece-se a oportunidade de cursar o ensino fundamental e médio pela EJA.

Os autores Jardimino e Araújo (2014) afirmam que,

Implantado em dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) somente iniciou suas atividades em todo o País a partir de 1970. Sob a presidência de Mário Henrique Simonsen, esse movimento tinha como objetivo acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar ou prosseguir seus estudos. Diferentemente do que vinha sendo apresentado nas campanhas de alfabetização de adultos, iniciadas por Lourenço Filho, o Mobral concentrava-se no ensino de leitura e da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos (p. 59).

De acordo com o texto acima, o objetivo era a continuação dos estudos para que todos estivessem alfabetizados e letrados tanto em português quanto em matemática. Assim, o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização - foi um projeto brasileiro para ajudar as pessoas a aprenderem técnicas de leitura e de cálculos. Seus objetivos e métodos eram: fazer com que os alunos desenvolvessem a capacidade de ler e escrever, ter um vocabulário rico de palavras, aumentar a capacidade de raciocínio para resolver os próprios problemas e os de sua comunidade e fazer com que tivessem hábitos positivos e bastante criativos para futuros projetos.

Basso e Gonçalves (2014, p. 271) descreveram o Mobral como

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi uma iniciativa criada pelo governo militar em 1967, com o objetivo de ensinar técnicas de leitura, escrita e cálculo, e assim permitir melhores condições profissionais e de vida. Esse programa destinava-se a jovens que haviam ultrapassado a idade escolar e a adultos, e durou até 1986. O Mobral foi uma das tantas iniciativas dos governos para diminuir o número de analfabetos do Brasil.

A intenção era melhorar o ensino para que todos os jovens e adultos aprendessem a ler, a escrever e a conhecer os números, para a melhoria na aprendizagem na educação brasileira. Porém,

Há diversos problemas sofridos pela educação no Brasil, alguns deles históricos: a má formação dos professores, os péssimos salários, condições precárias na sala de aula, falta ou inadequação do material didático, para citar apenas alguns. Felizmente, esses problemas têm sido alvo de ações governamentais e seria injusto dizer que não houve melhorias nas últimas décadas, apesar de, mais uma vez, estarmos ainda muito distantes da situação ideal (Basso e Gonçalves, 2006, p. 271-272).

Isso significa que “o professor tem de trabalhar com um material didático ou uma gramática que não reflete sua língua” (Basso e Gonçalves, 2006, p. 272), usando um material ou não, embora os livros nas mãos dos alunos ajudem muito.

A partir de “1978, o Mobral apresentava a marca de ‘quase 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país’” (Côrrea, 1979, p. 459 *apud* Jardimino e Araújo, 2014, p. 61). A partir daí, surgiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova). Nessa direção, Gadotti (2013 *apud* Jardimino e Araújo, 2014, p. 66) destaca que

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (Mova-SP) foi lançado em outubro de 1989, na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, em uma parceria com a sociedade civil. A iniciativa tinha por objetivos desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores envolvidos; incentivar a participação popular e a luta pelos direitos sociais de todo cidadão; apoiar os grupos populares que já trabalhavam com a alfabetização de adultos no Estado.

O autor analisou o levantamento da pesquisa: “o Mova-SP registrou a implementação de 626 núcleos de alfabetização e 12.185 pessoas alfabetizadas” (Gadotti, 2013 *apud* Jardimino e Araújo, 2014, p. 67). Esse número representa a quantidade de Jovens e Adultos que se tornaram alfabetizados.

## 1.2 Quem são os alunos e alunas da EJA

Esse item descreve a experiência de estudo na EJA no processo de ensino-aprendizagem, do seu professor e de suas disciplinas. Os estudantes aprendem pela interação com o professor. Muitos estão revendo os conteúdos aprendidos a fim de completar os estudos na EJA. Esses alunos voltam à escola a partir da faixa etária dos dezoito anos.

Para iniciar este tópico, apresenta-se a pergunta: O que é a EJA? A busca da resposta foi encontrada em um *site*, na internet<sup>12</sup>:

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir oportunidades no mercado de trabalho.

---

<sup>12</sup> EDUCA+MAIS. Tudo sobre EJA: o que é e como funciona? Disponível em: <<https://www.educamaibrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-eja-o-que-e-e-como-funciona>> Acesso em: 02 set. 2023.

A partir disso, surgem outras perguntas: Como é estruturada a EJA? Qual é a sua duração? Quais são as disciplinas oferecidas? As respostas são as seguintes: a EJA oferece cursos, tanto presenciais quanto a distância; a EJA, no Ensino Fundamental, aceita alunos a partir dos 15 anos entre o 1º e o 9º ano com a duração de dois (2) anos, e a EJA Ensino Médio matricula estudantes a partir de 18 anos entre o 1ª e a 3ª séries, com a duração de dezoito (18) meses. A EJA oferece as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física, exceto Educação Física.

Os estudantes da EJA estudam à noite, devido às atividades que executam durante o dia, pois a maioria trabalha para sustentar suas famílias. Alguns pararam seus estudos e, depois, retornaram para terminá-los ou para completar uma modalidade da EJA. A faixa etária dos estudantes está, geralmente, entre os 18 e 50 anos. Os estudantes precisam ter completado dezoito anos para poder se matricular no primeiro termo do primeiro semestre. Essa condição independe do semestre cronológico no ano.

Dependendo da localização da escola, alguns estudantes podem morar longe e outros mais perto. Geralmente, os que moram na cidade, mais perto da escola, são mais assíduos, enquanto os que moram em sítios ou regiões mais afastadas não frequentam tanto as aulas devido à dependência de transporte público.

A escola divulga os cursos da EJA por meio de faixa na frente da escola, ou via *facebook* e *instagram*. Nesse processo, alguns candidatos entram em contato para esclarecer dúvidas. Para se matricularem, é preciso estar com a cópia dos documentos em mãos. A realização de matrículas gira em torno de 30 a 35 pessoas; contudo, alguns desistem antes do início das aulas.

Homens e mulheres, adultos e jovens começam o curso em escola da rede estadual, desde o primeiro dia de aula, utilizando o seu próprio material: caderno(s), caneta(s), lápis, borracha, régua etc. O professor entra na sala de aula e se apresenta e, depois, é a vez dos estudantes, dizerem quem são e de onde vieram. Percebe-se que os alunos estão descontextualizados por terem parado os estudos.

A sala de aula conta com carteiras e cadeiras, ventiladores, iluminação adequada, e espaço favorável, há projetor, data show, *notebook* e televisão.

Usa-se a lousa branca com pincel, e, também, há câmera para todas as salas de aula, instaladas a partir de 2020, em razão da pandemia de COVID-19.

A EJA conta com onze disciplinas. As escolas recebem poucas apostilas e dependendo do número de pessoas, há demora na entrega do material que leva por volta de um ou dois meses, ou mais tempo. Os alunos mostram-se impacientes devido à demora, pois querem aprender; porém, nem todas as escolas têm as apostilas físicas.

Sem a apostila física, não há meio de trabalhar os conteúdos. Entretanto, os professores adotam a estratégia de usar material em PDF digital, e os alunos usam o seu próprio celular para acessá-lo, mas nem todos os estudantes têm o seu aparelho móvel. Esse procedimento não é muito viável para eles, pois alguns não conseguem aprender sem o contato com o material físico. O material didático oferecido estrutura-se em teoria e prática para todas as séries dos 1º, 2º e 3º termo da EJA. Além disso, há também a EJATEC (administração para alunos a partir do 2º ao 4º termo) que utiliza o mesmo material, mas com menos aulas. A partir de 2023, no primeiro semestre, a última EJATEC foi encerrada por falta de turmas na cidade de Porto Feliz. E para os que continuaram, foi incluída a disciplina “itinerário formativo”.

Os estudantes recebiam as apostilas para ajudar nos seus estudos gratuitamente, antes da pandemia. Após a pandemia, o material, é exposto na lousa, impresso ou usa-se o livro didático com o *data-show* para que os estudantes copiem. Para as aulas do noturno, os alunos frequentam de segunda a sexta-feira, das 19h até 23h, com cinco aulas de 45 minutos e intervalo de 15 minutos, totalizando 25 aulas por semana. Essa rotina provoca cansaço nos alunos e muitos chegam a faltar nas aulas na sexta-feira.

Os professores que ministram aulas na EJA podem ser efetivos ou contratados; contudo a maioria é contratada. Há um número considerável de professores que podem acumular duas disciplinas, por exemplo: professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, ou de Matemática e Física, Geografia e História, Sociologia e Filosofia etc.

Devido à rotatividade de professores, os estudantes podem ter prejuízo na aprendizagem, pois não é garantido que uma disciplina tenha o mesmo professor do início ao fim do termo. Esse procedimento pode causar estranheza aos estudantes, pois nem todos os professores seguem o mesmo caminho para

a exposição dos conteúdos. Além disso, o planejamento também pode ser falho e os estudantes reclamam que alguns conteúdos já foram vistos com o professor anterior. Muitos reclamam também por causa da mudança de turma ou de termo, pois essa alteração não garante a continuidade do mesmo professor até o último semestre, seja ele contratado ou efetivo.

Na nossa experiência como docente, pudemos notar que os estudantes sentem que a aula é bem dinâmica e interativa, pois o uso do *Datashow*, na apresentação dos conteúdos, auxilia a visualização das imagens para a escrita, além de ser uma forma mais atrativa. Alguns, sentem dificuldade, outros seguem se esforçando; já, outros precisam escrever, ler e ouvir para assimilar a aprendizagem. Acontece também, que tanto os já alfabetizados quanto os não-alfabetizados seguem juntamente a rotina na sala de aula. Um exemplo disso acontece quando um não consegue escrever bem por uma dificuldade de coordenação motora na mão da escrita; ele terá um processo lento e vagaroso pela dificuldade na movimentação, já outro consegue forçar e acelerar a escrita e ter uma boa caligrafia.

Na experiência entre professor e alunos, orientamos e verificamos a escrita em seus cadernos. No caso do ditado, o som das palavras pode confundir o uso de letras, tanto no que diz respeito à fonética quanto à fonologia. Assim ao ditar as palavras: *pata*, *bata* e *data*, que apresentam sons semelhantes, a intenção é mostrar que os significados são diferentes trata-se de parônimos. Outro exemplo está na similaridade de ortografia entre o *que* e o *gue*, porém modifica uma palavra na grafia de escrita, soa como um sonoridade do acento “*quê*” de “*quero*” e o “*gué*” de “*guerra*”. A dificuldade está na oralidade, pois os estudantes podem ouvir e mudar a versão na escrita, ou seja, o aluno lê, mas não consegue pronunciar corretamente, e, por isso, o professor pode ajudar a pronunciar corretamente esses sons. Maureen Cox (2007) confirma o apresentado acima nesta passagem:

(...) muitas vezes confundam “d” e “p” e “q”, é na verdade a segunda letra de cada par, o “d” e “b” e o “q”, que é mais problemática. Essas letras são invertidas duas ou três vezes mais do que o “b” e o “p”. Se você seguir a regra de “começar de cima na vertical e então prosseguir da esquerda para a direita”, é mais provável que você copie corretamente o “b” e o “p” mas depare com problemas (geralmente inversões) no caso do “d” e do “q” (p. 210).

Alguns estudantes ficam desorientados, ao se esforçarem para estudar, podendo, então, fazer o acompanhamento e o nivelamento na disciplina que lecionamos, Língua Portuguesa, durante o processo. Dessa forma, todos se desenvolverão a partir das quatro habilidades apresentadas: ler, escrever, falar e ouvir constantes nos PCN (1998), reconhecendo sua própria leitura e a sua escrita. Nessa direção, Bagno (2002 *apud* Bagno, Stubbs, Gagné, 2002) afirma que

(...) deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um *grau de letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (p. 52).

Além disso, Solé (1998) descreve que

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita (p. 50).

Entretanto, o professor precisa estar preparado para estudar e planejar as aulas da EJA, diferentemente do Ensino Médio regular. Às vezes os alunos sentem-se inseguros, têm dúvidas ou têm medo de falar em público. Eles sempre dizem: “no meu tempo, quanto eu estudei...” isso é fato contínuo nas aulas, porque significa que as pessoas estudaram no ensino fundamental, na década de 90 ou depois dos anos 2000, tendo em vista que muitos pararam de estudar.

### **1.3 Estudantes da EJA, a inserção social e os efeitos da pandemia de Covid-19**

Nesta parte do capítulo, mostram-se as possibilidades de escolhas dos estudantes para continuar o estudo depois da pandemia da Covid-19, com a intenção de finalizarem o curso da EJA. Os estudantes da EJA ou EJATEC, podiam optar por aulas *on-line* pelo *meet*, ou presenciais, desde que usassem máscara.

Na cidade de Porto Feliz, havia quatro escolas na rede estadual que funcionavam no período noturno com cursos da EJA, na época em que

lecionamos sob o contrato de categoria “O”<sup>13</sup>. A primeira escola em que ficamos lotado era no bairro Bambu, em 2009 e lá permanecemos até meados de 2011.

A escola, onde hoje trabalhamos, foi fundada em 1950, localizada no Centro da cidade de Porto Feliz. Era chamada ‘Ginásio Estadual’, pois funcionavam o primário, o ginásial, o colegial e o magistério e, também, os cursos técnicos. A partir de 2009, os níveis de ensino passaram a ser denominados: ensino fundamental, médio e supletivo. Hoje, funcionam apenas o Ensino Médio e a EJA. As salas funcionavam nos períodos da manhã, tarde e noite e todos estudavam, da 1ª série até a 4ª série primárias (ensino fundamental nos anos iniciais), da 5ª até a 8ª série ginásial (ensino fundamental nos anos finais), da 1º até a 3º colegial (ensino médio), inclusive os do 1º até 4º ano do magistério (curso profissionalizante). Os estudantes podiam optar por dois caminhos: colegial (ensino médio) ou magistério. Se optassem pelo magistério, o então recém-formado, poderia ministrar aulas somente para o ensino primário (ensino fundamental nos anos iniciais). Em 2001, o magistério foi extinto. Essa escola, foi estatizada e incorporou a sigla “E.E.P.S.G” que significa “Escola Estadual do Primeiro e Segundo Grau” e, depois para a sigla da “E.E.” “Escola Estadual”.

A cada semestre havia uma sala por turma no primeiro termo, segundo termo e terceiro termo (ou seja, referentes à 1ª, à 2ª e à 3ª séries do Ensino Médio) em três semestres da EJA. As turmas diminuía a cada ano. Muitas pessoas trabalhavam e, ao mesmo tempo, conseguiam completar os seus estudos. Entretanto, como a turma era pequena, muitos não concluíam os estudos. No ano 2013, aquela escola fechou por falta de turmas e os alunos remanescentes foram transferidos para outras localidades.

Assim, saímos da escola do bairro Bambu e fomos para outra escola que fica no bairro da Vila Marteli, mais próxima ao centro da cidade. Da mesma forma, permanecemos na escola entre os anos 2015 e 2016, também lecionando na EJA.

Além dessa escola, havia outra em que funciona a EJA no período noturno, mas nunca lecionamos nela, localizada no bairro Jardim Vante

---

<sup>13</sup> “Categoria O – É chamado de categoria (O) o professor contratado nos termos da L.C 1093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado, é uma contratação bastante precária”. Disponível em: <<https://apeoespnorte.com.br/categoria-o/>> Acesso em 02 set. 2023.

Angelier, e próxima ao rio Tietê e à saída da cidade de Porto Feliz no sentido da cidade de Rafard.

Depois desse longo trajeto de trabalho, vivenciando o cotidiano das escolas, mudamos novamente para outra escola localizada no Centro. Isso aconteceu no ano de 2018 e permanecemos nela até o momento. Nessa escola, já fomos aluno e agora somos professor. Essa unidade se caracteriza por ser a mais procurada da cidade pelos estudantes. Funciona em três períodos, tanto com o Ensino Médio quanto com a EJA. No período noturno, a cada semestre, ela conta com três ou quatro salas. A partir de 2021, no segundo semestre, a escola ofereceu duas opções de curso para os estudantes: a EJA (normal) ou a Educação de Jovens e Adultos com Técnico (EJATEC).

Ainda naquele ano de 2021, no primeiro semestre, durante a pandemia de Covid-19, a EJA e a EJATEC funcionavam *on-line* pelo aplicativo *meet* e, no segundo semestre, as aulas aconteceram de forma híbrida; contudo, a participação dos estudantes foi baixa e foi diminuindo no decorrer do ano. Os professores tinham muita preocupação com essas faltas.

Na escola do Centro, poucos alunos tiveram acesso à internet. Houve também aqueles que pediam trabalho domiciliar. Ambos os grupos tiveram que superar as dificuldades tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. O primeiro termo da EJA, teve aula de Português, no presencial e *on-line* entre agosto e dezembro. Após a vacinação, os estudantes voltaram aos poucos para a escola, mas carregando lacunas devido à pandemia por falta de comunicação entre as modalidades presencial e *on-line*. A EJA *on-line* pode não ser viável, pois os estudantes preferem estar no presencial em sala de aula para interagir.

Percebemos a falta de empatia na comunicação entre estudantes para tratar de aspectos comuns, como por exemplo, na leitura e na escrita, oriundas principalmente de problemas de coordenação motora. Segundo Tavares (2014),

As situações comunicativas se desenrolam em meio a pressões facilitadoras da inovação, quais sejam as exigências pragmáticas e sociolinguísticas *online*. Essas exigências levam ao ajuste de diferentes experiências, negociando-se fórmulas linguísticas à medida que a troca comunicativa avança. A cada troca, nossa própria experiência é modificada pela inclusão de novas formas de organizar e concatenar as fórmulas gramaticais, ou, ao menos, por alterações na frequência com que optamos por certos modos de organizar o material linguístico (p. 25).

Para a autora, a convivência social intermediada pelo professor pode colaborar para a interação verbal, linguística e sociolinguística. Essa interação dialógica entre os agentes da sala de aula, dentro ou fora da escola, é importante.

No processo de ensino-aprendizagem da gramática, essa comunicação pode colaborar para a criação de grupos de estudos, assim os estudantes poderão se comunicar e averiguar suas formas de escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2004), o uso da oralidade pode contribuir, pois: “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica” (p. 9).

Portanto, apesar dos erros, o professor orienta e corrige o texto pelo estudo de fonemas (fonética) e pela grafia (letras). Para os alunos, tanto da zona rural quanto da urbana, a convivência em sala de aula mostra outras formas de enxergar o mundo e a escola, pois aponta para o que está certo ou errado.

Bagno (2015) afirma que a influência pelo mundo está acontecendo no dia a dia, e nos inclui no mundo social dentro de casa e na escola. Ora,

Infelizmente, porém, esse combate tão necessário não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito linguístico*. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, dos instrumentos tradicionais de ensino da língua: as gramáticas normativas e boa parte dos livros didáticos disponíveis no mercado (Bagno, 2015, p. 21-22).

Da mesma forma, segundo Bortoni-Ricardo (2004), nesse processo comunicativo,

cabe à escola levar os alunos a se apoderar *também* das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma *competência comunicativa* cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro da sua comunidade (p. 9).

No período pós-pandemia, na aula, conseguimos conversar com os estudantes na tentativa de proporcionar uma experiência social. Essa ação organizou e criou a linguagem do diálogo, para o estudo da gramática (fonética,

fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística), de imagens ou de leitura de texto ao realizar tanto na lousa/*data-show* quanto no livro impresso. Esse procedimento aconteceu aos poucos, depois do processo pós-traumático, originado pela pandemia da Covid-19, com a ajuda da convivência e do diálogo entre os estudantes da EJA. A inserção social remete-nos à Sociolinguística que afirma:

Esse falante-ouvinte ideal, no entanto, não parece ser tão “falante-ouvinte”, nem tampouco “ideal”. A cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. Se o caos aparente, se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como então justificar que tal diversificação linguística entre os membros de uma comunidade não os impede de se entenderem, de se comunicarem? (Tarallo, 2007, p. 6).

Em paralelo, o par falante-ouvinte, na escola, está no papel do professor e alunos, pois os assuntos discutidos giravam em torno de onde os estudantes moravam e das formas como viam a escola: uns moram na cidade e vinham a pé, de moto, de carro ou de ônibus e outros moravam em sítios e vinham de ônibus, carro ou moto. Dependendo da faixa etária, os alfabetizados ou não pararam de estudar e depois retomaram os estudos, inclusive alguns alunos, da escola do Centro, já me conheciam da época em que lecionamos no ensino médio, contudo aqueles alunos voltaram para a EJA, ao completarem dezoito anos. Nessa direção, isso

(...) resulta na diversidade das variedades faladas nas diferentes regiões de um país, em diferentes momentos de sua história, por diferentes segmentos sociais (identificados pelos mais variados critérios: faixas etárias, gênero, atividades profissionais e nível de renda, experiências de escolaridade, entre outros) e em diferentes contextos sociointeracionais (no trabalho, no lazer, nos meios de comunicação social, nas esferas do funcionamento do Estado, nas atividades religiosas e assim por diante) (Faraco, 2019, p. 37-38).

E por isso, o professor deve cumprir com

o compromisso político de converter a sociolinguística num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem. Porque não basta descrever e analisar as relações entre a língua e sociedade – é preciso, também, transformá-las (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 10).

Sabendo da diversidade e da regionalidade de nossa língua materna, devemos entender, ensinar, ouvir e nos comunicar nas aulas de Português Brasileiro dependendo do nivelamento da linguagem, na sociedade rural e urbana. Devemos ser interlocutores na comunicação, tanto o professor quanto os alunos no ambiente da sala de aula.

#### **1.4 Visão da escola na perspectiva dos alunos da EJA**

Neste tópico, focalizamos o direito dos estudantes de continuar na escola para concluir o estudo, aqueles que não puderam completar o ensino médio regular e, assim, poderem ingressar em uma faculdade futuramente. De acordo com a legislação do Brasil (1998), esses estudantes têm o direito de estudar gratuitamente no ensino da EJA.

Na escola, são contemplados os quatro pilares na formação, que são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Secretaria da Educação, 2012, p. 146). A Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), traz “os índices brasileiros de evasão e de repetência – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – são a prova cabal do fracasso escolar” (PCN, 1998, p. 17). Contudo, a área de Língua Portuguesa, é “desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país (*op.cit.* p. 17)” e, também, “na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos do ensino (*op.cit.* p. 17).”

Da mesma forma,

(...) No início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (*op.cit.* p. 17).

De acordo com a legislação do Brasil, citada abaixo: a fundamentação pelo artigo 24 da L.D.B 9394 de 20 de dezembro de 1996, para fins de estudo gratuito, propõe

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- ~~VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;~~
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;

Igualmente houve um acréscimo para igualar a todos no ensino, respeitando uns aos outros e incentivando a aprendizagem. Nessa direção, foram incluídas as pessoas com deficiência, bem como os conteúdos étnico-raciais. A lei foi complementada por:

- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Considera o Parecer CNE/CEB n.11/2000 que se deve observar, tanto a LBDN quanto o DCN da EJA:

- I – Introdução
- II – Fundamentos e Funções
  - 1. Definições Prévias
  - 2. Conceitos e Funções da EJA
- III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
  - 1. Bases legais: histórico
  - 2. Bases legais vigentes
- IV - Educação de Jovens e Adultos – Hoje
  - 1. Cursos da Educação de Jovens e Adultos
  - 2. Exames
  - 3. Cursos a distância e no exterior
  - 4. Plano Nacional de Educação
- V – Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
- VI – Iniciativas públicas e privadas
- VII – Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA
- VIII – Formação docente para a educação de jovens e adultos
- IX- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
- X- O direito à educação (Brasil, 2000).

Portanto, a escola tem o dever de acolher os alunos com mais de 18 anos, pois precisam retornar ao estudo sem interromper, de estudar até concluir o ensino médio. Nessa direção, Gazoli (2013 *apud* Leite, 2013) acrescenta que

Seja por dificuldade de acesso, ou por impossibilidade de permanência, todos possuem sua trajetória de vida marcada por um sentimento dúbio: de um lado, o desejo de aprender a ler e escrever e, de outro, um sentimento de exclusão da escola (p. 74).

Por essa visão da escola,

Esses adultos, além de excluídos do processo de escolarização, eram marcados por uma ideia de que a escola não era o “lugar deles”, pensamento manifestado por vários. Para esses alunos, retomar os estudos causava sentimentos controversos. Ao passo em que viam nessa retomada a oportunidade de conquistar algo que desejavam desde a infância, assumiam sentir vergonha do fato de irem para a escola em idade adulta. Reconheciam a escola como o espaço da infância (Gazoli, 2013 *apud* Leite, 2013, p. 74).

Por esses motivos, alguns estudantes estão abandonando a escola; contudo, outros já superam seus traumas e vão em busca do mercado de trabalho na construção do currículo, pois desejam ingressar na faculdade sabendo que terão dificuldades em dar o passo seguinte. Na escola, o professor constata que:

Muitos progressos foram observados no processo: as habilidades em discernir as ideias principais do texto, em montar um texto coerente com começo, meio e fim, a interiorização de conteúdos, a assimilação da ortografia das palavras, a habilidade em perceber as regras gramaticais, a habilidade em trabalhar com o dicionário, a capacidade de realizar contas, entre outras. Nesse movimento, (...) percebia qual era o desenvolvimento dos alunos em relação a pontos específicos e decidia que atividade realizar para suprir as dificuldades, detectando os progressos para seguir com o processo de aprendizagem, no ritmo de cada um (Gazoli, 2013 *apud* Leite, 2013, p. 100).

O professor deve sempre assistir os alunos acompanhando os que têm dificuldade na aprendizagem para orientá-los no processo de estudo. Portanto, o professor da EJA verifica o dia a dia dos estudantes, para perceber quais são seus sentimentos, pois ele pode se sentir sozinho(a), precisando de ajuda para interagir. Quanto aos conteúdos, o professor precisa fazer breve síntese ou pequeno resumo, para os estudantes relembrem as matérias já estudadas, além de observar a prática e a teoria. Por exemplo, pode-se trabalhar a música,

a poesia, o caça-palavras, os jogos interativos, o ditar das palavras, mas possivelmente alguns poderão se interessar e outros não, então, pode-se realizar atividades em grupos ou em duplas.

Isso significa que “o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor” (PCN, 1998, p. 22), devem se pautar nesses três aspectos.

Portanto,

Esses jovens, que não foram acolhidos pelo sistema educacional regular, que não conseguiram concluir com sucesso sua trajetória escolar, também enfrentam desafios na EJA. O retorno à escola não é acompanhado de condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem, se considerarmos que esses são jovens adultos, que enfrentam realidades de trabalho, família e, em algumas situações, maternidade ou paternidade precoces, desemprego, assumindo muitas vezes responsabilidades que são as de uma pessoa adulta (Jardilino e Araújo, 2014, p. 186).

Assim, a EJA não é apenas para quem parou de estudar, mas sim para aqueles que querem re-estudar e lembrar os conteúdos que já viram quando estudaram. Isso quer dizer que, dependendo da matéria, nas disciplinas de português ou de matemática, ou em qualquer outra disciplina, o conteúdo precisa ser apenas o básico.

Jardilino e Araújo (2014, p. 187) comentam o mesmo caso para

Pensar quem é esse aluno e como ele vê a sua educação escolar auxilia neste desafio, pois é um exercício de deslocamento de foco da instituição educacional para o sujeito dessa educação – exercício que retorna à instituição, com subsídios para o trabalho educativo. É preciso dar voz a esse jovem inserido em um contexto distinto da educação formal tradicional, trazendo um olhar inovador sobre suas necessidades e específicas. Além disso, é preciso construir ações que promovam melhorias nas práticas cotidianas dos professores da EJA, que se deparam com salas formadas por grupos heterogêneos do ponto de vista cultural e etário e, conseqüentemente, com demandas específicas.

Se há uma disputa para quem está interessado em voltar a estudar, é preciso ter oferta de vagas e salas de aula disponíveis. Caso não formem turmas, os estudantes poderão procurar outra escola. Esses estudantes querem estudar próximo de suas casas para facilitar sua locomoção diária. Eles procuram uma escola que ofereça melhor atendimento, mais qualificação do professor, mais

capacidade de desenvolver e desempenhar suas habilidades na prática para desenvolverem o nivelamento de aprendizagem.

Contudo,

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (Arroyo, 2006, p. 35 *apud* Jardimilino e Araújo, 2014, p. 189).

Em síntese, colocam-se algumas questões: a escola é para todos? Por que é para todos? Todos querem? Definitivamente, a resposta é para poucas pessoas que têm o interesse de estudar, têm pequena chance de continuar o estudo para se colocarem no mercado de trabalho ou, talvez, ingressar na faculdade realizando o sonho de obter um diploma após finalizar o curso da EJA.

Apresentado o tema do capítulo 1, passamos a abordar o tema do capítulo 2, alicerce teórico desta pesquisa, que aborda a retextualização da fala para a escrita, desenvolvida por Marcuschi (2010a) e outros estudiosos.

## CAPÍTULO 2

### A RETEXTUALIZAÇÃO E O PROPÓSITO COMUNICATIVO

Este capítulo trata da retextualização, proposta por Marcuschi (2010a), Dell'Isola (2007), Matêncio (2002, 2003), Ribeiro e Coscarelli (2023) e Travaglia (2013) abordando tanto a oralidade quanto a escrita. Divide-se em quatro seções: 1) Introdução à teoria da retextualização; 2) Prática e reescrita do gênero textual entre a oralidade e a escrita; 3) Didática e o processo de ensino na aula de Língua Portuguesa; 4) Análise da Conversação: da fala para a escrita na retextualização.

#### 2.1 Introdução à teoria da retextualização

Os autores citados apresentam a definição de retextualização, tema desta pesquisa, envolvendo teoria e prática. De modo geral, retextualizar um texto significa transformá-lo em outro, seja oral ou escrito, para um novo texto, em que se ativam recursos linguísticos e discursivos para se adaptar a uma nova situação de interação. É uma tarefa que envolve muitas outras e tem objetivos específicos.

Marcuschi (2010a) afirma que

*A retextualização*, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (p. 46).

As quatro habilidades do PCN (1998), ler, escrever, ouvir e falar, podem ser desenvolvidas pelo professor para envolver os alunos, pois, segundo Marcuschi (*op.cit.*), “quem domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade, no entanto, que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato” (p. 47). Nessa direção, Dell'Isola (2007) acrescenta

O ponto de partida é uma reflexão sobre linguagem, língua, texto e gêneros textuais, noções essenciais para um ensino em que se privilegia a língua portuguesa como elemento enunciativo fundamental na ação da linguagem e não como uma herança pronta, um produto acabado, limitado a estruturas pré-definidas (p. 10).

Quando uma pessoa lê um livro, uma revista, um gibi ou qualquer outro tipo de texto que se apresente em um recorte ou uma citação de parágrafo é muito importante, reconhecer, nessa leitura, os gêneros textuais presentes como os balões nos quadrinhos. Essa é uma habilidade adquirida na escola, para que, quando o professor lê para que os alunos da EJA, eles reconheçam as falas das personagens. A transcrição da fala reorganiza e estrutura a produção da escrita de texto, a partir de uma sequência, fazendo o alinhamento da fala para a escrita e da escrita para a escrita.

Nesse sentido, Marcuschi (2010a, p. 48) descreve as quatro possibilidades para retextualizar, que obedecem às sequências descritas no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Possibilidades de retextualização

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

**Fonte:** Marcuschi, 2010a, p. 48.

Essas quatro possibilidades de retextualização são interessantes para se trabalhar em sala de aula como rotina de atividades. Por exemplo, na gravação de uma entrevista, na qual duas pessoas, de qualquer gênero ou idade, estão conversando formalmente, a mensagem pode ser ouvida e reescrita, mudando-se apenas os tempos verbais.

Esse procedimento pode ser replicado em outros gêneros textuais, como por exemplo: jornais de TV ou impressos, história em quadrinhos, palestra, seminário, conferência, fofoca na casa da vizinha, conversa dos grupos de *WhatsApp* ou por telefone, avisos, recados, depoimento do delegado ou do advogado, reunião, jogos, conversa com o chefe etc. No caso de filmes, as falas podem ser reescritas em formato de relatório e em outras categorias como novela, rádio, propaganda, entre outras mídias de comunicação, dentre outros.

Assim, “é fácil imaginar vários eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas” (Marcuschi, 2010a, p. 49). Muitos linguistas têm se interessado pela retextualização. A citação abaixo comprova esse interesse:

Retextualizar tornou-se importante para a percepção das possibilidades dos textos, sua revisão, sua retomada em outros textos, sua transformação em textos diferentes, sua inter-relação com outros discursos e outros materiais, seu diálogo com outros textos, autores, artes e situações. Bakhtinianamente, nenhum texto nasce do nada ou vem do zero. Nossos discursos são parte de uma corrente ininterrupta de discursos, e os gêneros discursivos fazem parte disso. Não estão isolados, mas são parentes uns dos outros, se interinfluenciam, trocam aspectos formais e semânticos etc. Um texto traz em si partes do que já foi dito em outros textos. E a retextualização ajuda a exercitar esses trânsitos, inclusive evitando o mito da originalidade absoluta ou tornando os textos mais próximos de um trabalho humano, às vezes árduo, outras vezes prazeroso (Ribeiro e Coscarelli, 2023, p. 34).

Há diversas maneiras de retextualização para se trabalhar em sala de aula? Um texto poderá ser refeito e reelaborado em estrutura de tópicos, no “caso seria possível distinguir entre: (a) atividades de idealização do texto falado e (b) atividades de transformação do texto falado” (Marcuschi, 2010a, p. 61).

Assim Marcuschi (2010a, p. 49), mostra como ela pode acontecer:

- (1) a secretária que anota informações orais do(a) chefe e com elas redige uma carta;
- (2) o(a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado (a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito;
- (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista;
- (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio;
- (5) uma pessoa contando à outra o filme que viu no dia anterior ou último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança;
- (6) alguém escrevendo uma carta relatando o que ouviu no dia anterior;
- (7) o (a) aluno que faz anotações escritas da exposição do(a) professor(a);
- (8) o juiz ou o delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante.

Isso quer dizer que “na realidade, nossa produção linguística diária, se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade” (Marcuschi, 2010a, p. 49). Tudo isso faz

parte da retextualização da fala para a escrita, como também, a leitura da história em quadrinhos a ser transposta para a escrita quando a fala é dialogada.

Marcuschi (2001 *apud* Ribeiro, 2016, p. 12) afirma que,

por exemplo, tratávamos do *continuum* oral/escrito, isto é, de uma teoria segundo a qual há níveis de linguagem que podem ir desde o oral mais típico ao escrito mais extremo e formal, passando por um enorme leque de exemplos de hibridez: textos teatrais, literatura, *e-mails*, *chats* etc. Diversos gêneros textuais eram discutidos e debatidos nessas aulas.

A leitura, geralmente realizada pelos professores, deixa os alunos na posição de ouvintes apenas. Com isso, eles perdem a atenção e o foco e, ainda, têm como dever reescrever o texto por meio de relatório para entregar ao final da aula retextualizando-o com base na teoria. Quem lê e relê, pratica a arguição da fala e consegue apresentar em aula, na TV, debate de seminário, declamar uma poesia, ou até mesmo cantar uma música. Todavia, quem não lê e não pratica não cria o hábito, não consegue fazer uma ação de retextualização, e isso acontece na sala de aula. De fato, podemos fazer um texto na produção da retextualização, pois

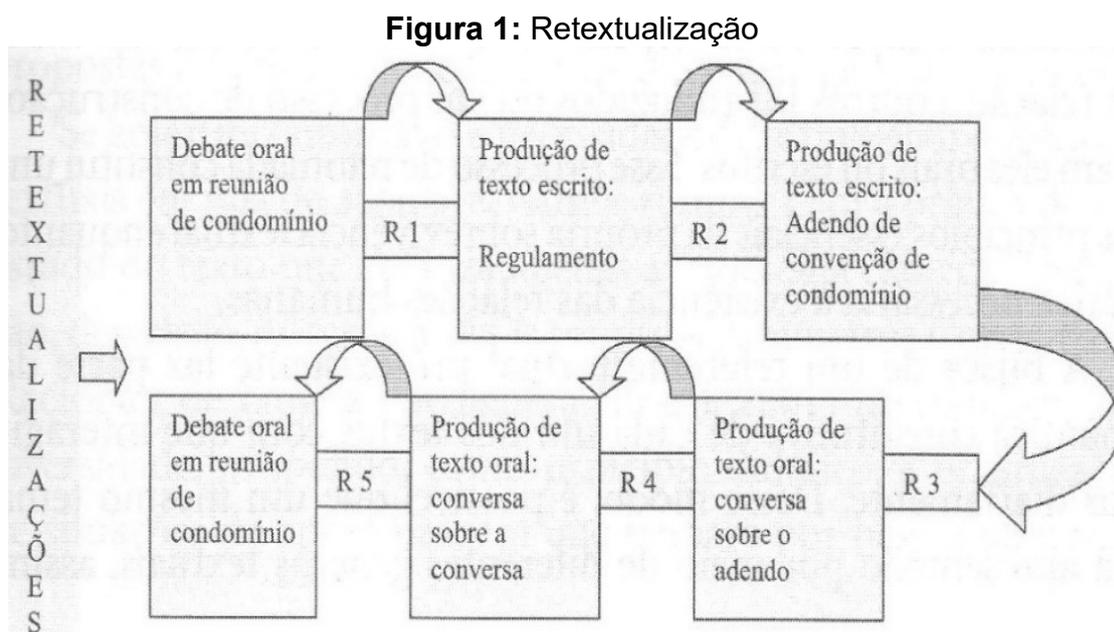
O texto, como se pode depreender dos conceitos propostos pelos vários linguistas, é o resultado de uma intenção comunicativa que num dado momento, numa dada situação, num dado contexto, com um dado objetivo se concretizou verbalmente, se organizou sob a forma linguística. Sabemos que para que um texto seja texto é preciso constituir-se num todo significativo para quem o lê ou ouve. A intenção comunicativa é assim textualizada. A textualização é, então, essa “colocação em texto” (*mise em texte*) de uma intenção comunicativa, desencadeada por algo a comunicar ou a expressar (Travaglia, 2013, p. 78).

Para o professor lecionar desde o ensino fundamental até o ensino médio, incluindo-se a EJA, é preciso conhecer o nivelamento da fala, quanto à dicção. A dicção é outro fator importante para a compreensão, pois, por meio dela, há o encadeamento de palavras que nos traz à mente o repertório linguístico que temos. É normal a pessoa errar. Nesse sentido, “passagem do texto falado para o texto escrito” (Marcuschi, 2010a, p. 49), não é apenas pela fala, mas também pela escrita. O autor ainda afirma

que a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta. O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias (Marcuschi, 2010a, p. 46).

Assim, o processo inicial é a transcrição e depois evolui para a transcodificação. De acordo com Dell'Isola (2007, p. 37),

Esses exemplos além de ilustrarem um fato comum dia-a-dia de nossa sociedade – a constante realização de retextualizações – mostra também que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de muitas maneiras. No esquema a seguir, cada R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala.



Fonte: Dell'Isola, 2007, p. 37.

De modo geral, a retextualização engloba duas práticas: a oralidade e a escrita. Essas práticas acontecem, na sociedade, na escola, no trabalho, na família, na atividade intelectual, e em todas as situações do cotidiano. O que é falado/ouvido pode ser transposto para a escrita, seja na linguagem formal ou informal, falando verbalmente e transcrevendo por meio de um roteiro de texto para adequar à forma correta, clara e coerente, sequenciando todas as etapas das atividades para a retextualização em uma redação, por exemplo.

Finalizamos esse tópico em que apresentamos aspectos da Retextualização, que se configura como uma alternativa metodológica de aplicação prática do trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

## **2.2 Prática e reescrita do gênero textual entre a oralidade e a escrita**

Este tópico tem por objetivo esclarecer a prática, por meio da leitura de um gênero textual dos meios de comunicação, da fala (oral) para a escrita, pelo ouvir e escrever com exercícios. Em Barbosa (2022), Cezario e Martelotta (2012), Conseza (2011), Dell'Isola (2007), Dolz, Schneuwly e Haller (2004a), Marcuschi (2010a), Matêncio (2002, 2003), Saussure (1995), Ribeiro (2016) encontramos bases para a retextualização.

Para começar seguem questões que nortearão o capítulo: **1)** Como devemos trabalhar o gênero textual na sala de aula e quais os tipos de gêneros? **2)** Quem pode escolher o livro de acordo com o gênero textual e quem é o público alvo? **3)** Como produzir um texto de retextualização na prática? **4)** Qual é a finalidade de praticar a retextualização do oral para escrito? **5)** Por que devemos retextualizar para a escrita?

Para responder a primeira pergunta considerarmos o seguinte: o professor deve estudar os gêneros textuais para expor os conteúdos da matéria na lousa ou pelo *data show*, para poder visualizar quais serão apresentados, a fim de serem trabalhados na sala de aula da EJA.

Esses gêneros podem ser escolhidos pelos alunos, pois são propostas de gêneros orais e escritos como, por exemplo, novela, entrevista, conto, história em quadrinhos, jornais na tv, relatório, rádio, palestra, entre outros.

A retextualização pode ser realizada em vários tipos de gênero, visando à transposição do oral para o escrito. Então, o professor pode escolher qualquer um deles para trabalhar na aula de Língua Portuguesa. Assim a escolha para a leitura pode ser, por exemplo, uma história em quadrinhos.

Considera-se importante resgatar Cobucci e Machado (2023, p. 24), quando essas estudiosas levantam questões: O que são sequências didáticas? Como organizá-las. Eis a resposta

Uma sequência didática é um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. A organização da sequência didática pode ser tanto de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, dependendo dos objetivos que se pretende alcançar ante as necessidades dos(as) estudantes, reconhecidas mediante o diagnóstico (Cobucci e Machado, 2023, p. 24).

E ainda complementam nesta parte:

Roteiros de aprendizagem são instrumentos elaborados pelo(a) professor(a) a fim de orientar o estudo dos(as) alunos(as). Os roteiros favorecem o engajamento e a autonomia dos(das) estudantes, além de contribuir para que desenvolvam estratégias de sistematização de estudo para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo(a) professor(a) (Cobucci e Machado, 2023, p. 25).

O aluno deve trabalhar a história em quadrinhos no caderno, obedecendo a uma sequência didática, descrevendo e desenvolvendo o texto e perguntando, como trabalhar a narrativa e o professor trabalhar os elementos da narrativa: são: enredo, personagens, espaço, tempo e clímax. Paralelamente, o professor explica como fazer o discurso direto e o discurso indireto. E propor perguntas: Como as personagens pensam e falam? Os alunos ouvem e respondem oralmente fazendo também a retextualização na escrita. O professor orienta o aluno sobre qual tipo de narrativa ele pode escrever, como por exemplo: romance, crônica, conto, fábula etc. Em resumo, o professor ensina como o aluno pode aprender a ouvir e a elaborar textos visando à compreensão de diferentes gêneros textuais.

Na segunda pergunta: 2) Quem pode escolher o livro de acordo com o gênero textual e quem é o público-alvo? Considera-se que, para escolher os livros, os estudantes podem estar em qualquer faixa etária. Porém, esses alunos deverão escolher pelo menos um item, ou um livro, a ser trabalhado para produzir o seu texto e escolher o que mais lhe agradou. Então, o estudante começa a ler e a reler do começo ao fim várias vezes até compreender a história.

Quanto à resposta da terceira pergunta: 3) Como produzir a retextualização de um texto na prática? Pressupõe-se que, no caso da EJA, seja necessário que o aluno confie no professor para ensiná-lo, como proceder no passo a passo da produção do texto escrito. Assim, o aluno tenta escrever uma redação para produzir o texto que o professor escolheu, no caso, o gênero gibi. Então, uma vez que o aluno leu e releu o texto, ele começa a estruturar, do

começo ao fim, de forma sequenciada, parágrafo por parágrafo, montando um rascunho no papel, praticando e desenvolvendo um outro gênero textual. Porém, caso o aluno erre, novamente ele vai tentando e reestruturando até o texto ficar num nível satisfatório. De fato, não é um fim, mas sim demonstrar que aprendeu as técnicas de retextualizar da oralidade para a escrita.

Na quarta pergunta 4) Qual é a finalidade de praticar a retextualização do oral para escrito? Entende-se que a finalidade seja que o aluno da EJA consiga praticar por meio de exercícios a retextualização. Embora o professor oriente o aluno, a maior dificuldade para a escrita é que os estudantes não conseguem sequenciar os elementos da narrativa no caso do discurso direto, como também a conjugação dos verbos, a concordância e a pontuação. Entretanto, o rascunho dos exercícios serve para aprender e reaprender a produção de texto. Não significa que o texto deva ficar pronto, mas, sim, o treinamento da produção de determinado gênero de texto. Sendo assim, a retextualização pode levar dias, semanas, ou meses até sua finalização. O professor corrige a escrita, devolve o rascunho corrigido, orienta o aluno para reescrever e orienta como melhorar e qualificar a escrita que desenvolveu. Esse processo de ida e vinda é fundamental.

Quanto à última questão, a 5) Por que devemos retextualizar para a escrita? O aluno precisa praticar e transcrever os exercícios das atividades de retextualização, porque muitos não conseguem produzir um roteiro de texto. Assim podem treinar e exercitar as duas modalidades na relação da língua oral para a escrita.

Nessa direção, “a proposta de se enfatizar o gênero como núcleo do ensino da língua materna faz-se enfatizar indispensável, rompendo-se com a prática de estudo de texto voltada exclusivamente para a identificação dos tipos textuais que o constituem” (Dell’Isola, 2007, p. 11). Muitas vezes, o aluno da EJA não consegue desenvolver as atividades por falta de leitura, e acaba deixando-as para trás, por isso não se deve romper a prática dos exercícios já que aprenderam a leitura. Se acontece de ele romper esse processo, acaba esquecendo o que leu e não volta mais para a escola. Contudo, o bom leitor pode aprender na aula de Língua Portuguesa, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outras, podendo trabalhar a retextualização por meio de diversos gêneros textuais.

Dell'Isola (2007, p. 38) defende que

(...) os gêneros textuais servem às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes que os utilizam. Se texto não é uma unidade autossuficiente e autônoma em si mesma, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, sejam eles orais ou escritos. Esse processo de retomada constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas.

A oralidade e a escrita são fundamentais quando aprendemos a ouvir e a escrever. O aluno aprende a escrever o que ouve, pensa e escreve até repassar para a escrita. Praticar é bom, e necessário, mesmo que as regras da língua portuguesa não sejam obedecidas, mas praticar faz com que o estudante evolua.

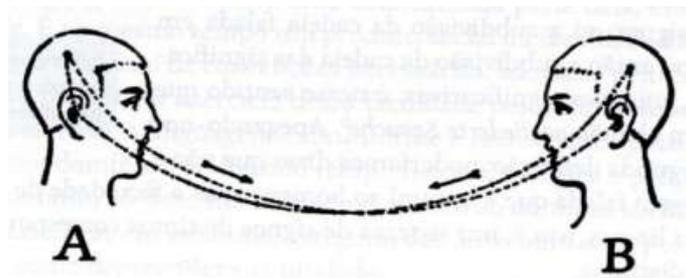
Ribeiro e Coscarelli (2023, p.34) destacam que retextualizar é importante para a percepção das possibilidades dos textos, como sua revisão, sua retomada em outros textos, sua transformação em outros textos diferentes e seu diálogo com outros textos. Apontam que os gêneros discursivos são parentes uns dos outros, que se interinfluenciam, que trazem partes do que já foi dito em outros textos e que “a retextualização ajuda a exercitar esses trânsitos”.

Segundo Marcuschi (2010a), são três os tipos de elementos: a oralidade, a escrita e a retextualização, que nos instruem a montar um texto de “rascunho” e trabalhar na melhoria da qualidade da escrita. A oralidade é um processo que provém da mente, pois, ao ouvirmos uma mensagem, o cérebro aciona o mecanismo da memória que nos permite verbalizar. Igualmente, o processo da escrita acontece pelo ouvir, quando os alunos ouvem as instruções de uma história, passam essas orientações para o papel e acontece o processo da escrita e, por conseguinte, a reescrita e, em seguida, a retextualização. Assim, ocorrem esses quatro processos na reescrita: da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala, e da escrita para a escrita, citados anteriormente.

Consideramos oportuno trazer o suíço Ferdinand Saussure (1995) que afirma:

no conjunto da linguagem, a esfera que corresponde à língua, necessário se faz colocarmo-nos diante do ato individual que permite reconstituir o circuito da fala. Este ato supõe pelo menos indivíduos; é o mínimo exigível para que o circuito seja completo. Suponhamos, então, duas pessoas, *A* e *B*, que conversam (p. 19)

**Figura 2: Interlocutor**



Fonte: Saussure, 1995, p. 19.

Conforme, a figura mostrada acima, o circuito da fala é

O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas, por exemplo *A*, onde os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente *psíquico*, seguido, por sua vez, de um processo *fisiológico*: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de *A* até o ouvido *B*: processo puramente *físico*. Em seguida, o circuito se prolonga *B* numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se *B*, por sua vez, fala, esse novo ato seguirá – de seu cérebro ao de *A* – exatamente o mesmo curso do primeiro e passará pelas mesmas sucessivas (...) (Saussure, 1995, p. 19).

Essa ponte que liga *A* a *B* é um processo de ida e volta, como nos diálogos nos quais há processos visuais-verbais, como mostra a imagem elaborada por Saussure (1995).

Os testes de audiometria tonal<sup>14</sup>-vocal<sup>15</sup>, nos permitem entender o processo de ida e volta que ocorre na língua. Por exemplo, ao participar de uma consulta de audiometria vocal, os testes apresentam o resultado tonal. Isso significa que a pessoa consegue transmitir a fala, pois apresenta apenas uma palavra que é repetida em uma ou duas sílabas. A audiometria acontece em um

<sup>14</sup>Na **audiometria tonal** avaliamos a quantidade de audição do paciente, em cada orelha, testando a audição para sons graves (grosseiros) e agudos (finos). O fonoaudiólogo apresenta um estímulo em cada frequência, reduzindo a intensidade, de forma a encontrar o som mais suave que o paciente é capaz de detectar. A audiometria tonal convencional avalia a audição entre as frequências de 250Hz e 8.000Hz. O que já traz muita informação sobre como é a audição daquele paciente. Já a **audiometria de altas frequências** avalia a audição até 16.000Hz. Como o ouvido humano é capaz de detectar sons de 20Hz a 20.000Hz esse exame pode ser solicitado para indivíduos com queixa de zumbido que apresentam audição normal na audiometria convencional. Disponível em: <<https://fonotom.com.br/2022/09/18/pare-que-serve-a-audiometria-tonal-e-vocal/>> Acesso em: 12 out. 2023.

<sup>15</sup>**Audiometria tonal**: avalia o grau de audição do paciente em relação a sons emitidos em diversas frequências. Pode ser realizado por via aérea comum ou por via óssea. **Audiometria vocal**: avalia a capacidade que o paciente possui para entender a voz humana. O examinador emite sons orais para que o paciente demonstre sua percepção e compreensão da fala (TORRES, Tobias. **O que o exame de audiometria revela?** Disponível em: <<https://otri.com.br/o-que-o-exame-de-audiometria-revela/>> Acesso em: 12 out. 2023).

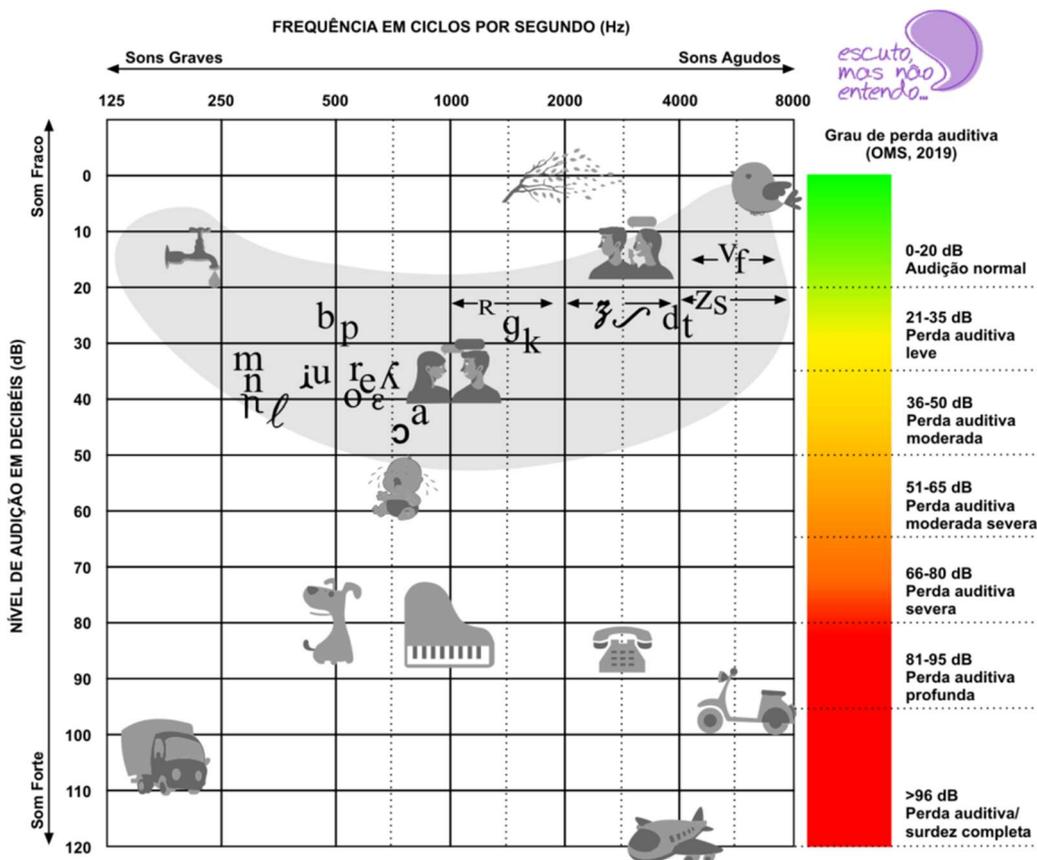
ambiente fechado, sem ruídos, há a transmissão de uma comunicação na qual a fonoaudióloga pede ao paciente para repetir algumas palavras. Dessa forma, a princípio, o som que chega aos ouvidos por meio de um fone de ouvido, pode ser monossílabo, por exemplo (pé), ou dissílabo (café).

Nesse sentido, Dolz, Schneuwly, Haller (2004a, p. 128) afirmam:

A produção sonora vocal, como todo fenômeno sonoro, concretiza-se em forma de ondas criadas pelas vibrações produzidas pelo conjunto do aparelho vocal, que variam fisicamente do ponto de vista de sua frequência (Hz), de sua intensidade (dB) e de sua duração (ms). Também é preciso mencionar o timbre da voz, cuja riqueza depende do registro e da intensidade do som emitido, mas igualmente da configuração geral e das características individuais do aparelho vocal emissor. O fato de que a voz seja simultaneamente produzida e ouvida pelo próprio emissor é uma característica essencial da vocalização, e o controle audiofonador é de capital importância para a produção oral.

Observe a ilustração da imagem, audiometria tonal-vocal:

**Figura 3:** O audiograma e os graus de perda auditiva



**Fonte:** Audiometria tonal-vocal.

Disponível em: <<https://fonotom.com.br/2022/09/18/pare-que-serve-a-audiometria-tonal-e-vocal/>> Acesso em: 12 out. 2023.

O volume do som<sup>16</sup> pode variar, quando uma pessoa escuta e fala, quando conseguiu repetir as palavras adequadamente, quando teve bom resultado, se não se apresentou bem e errou na fala. Por exemplo, ao dizer, “pé” confundiu com “fé”, ou então, “sala” pronunciou “mala”. Se porventura, a pessoa perdeu ou nasceu sem audição, pode apresentar cinco graus<sup>17</sup> de perda auditiva, com a seguinte classificação: grau normal, leve, moderada, severa e profunda. Esses erros são muito comuns na escola, quando o professor dita palavras e pede aos alunos para escreverem.

Esse processo foi descrito por Marcuschi (2010a) em “*Da fala para a escrita: atividades de retextualização*”. Portanto, treinar é uma forma de aprendizagem na qual se aprende a ouvir para escrever e, escrever para falar, falar para falar e falar para ouvir. Dessa forma os estudantes se apropriam da linguagem e aprendem a agir adequadamente no processo de comunicação.

As mensagens advindas dos meios de comunicação, quer sejam televisão, rádio, impressa ou escrita digital, por meio do *whatsapp* ou do telefone provenientes de um discurso direto ou indireto, podem estar ligadas à “fake news”<sup>18</sup>, então é importante que o professor tome cuidado com as mensagens que circulam na aula.

A figura seguir mostra um esquema de comunicação com um emissor e um receptor e a mensagem é transmitida por um canal.

---

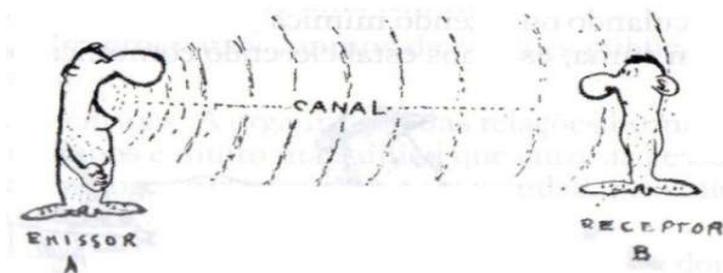
<sup>16</sup> "O som apresenta três características: intensidade, altura e timbre. **Intensidade sonora**: diz respeito ao “volume” do som. **Altura**: está ligada à frequência do som. **Timbre**: relaciona-se ao formato das ondas sonoras, bem como à maneira como vibra a fonte das ondas sonoras. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/a-velocidade-som.htm>> Acesso em 12 ou. 2023.

<sup>17</sup>**Graus de Surdez**. Para fins de classificação, adotamos o **sistema de graus** para a perda auditiva. A classificação mais simples e comumente usada, classifica a audição em 5 níveis:

- **Audição Normal**: Limiares auditivos baixo de 25 dB
- **Perda Auditiva Leve**: Limiares acima de 25 abaixo de 40dB
- **Perda Auditiva Moderada**: Limiares acima de 40 abaixo de 70dB
- **Perda Auditiva Severa**: Limiares acima de 70 abaixo de 90dB
- **Perda Auditiva Profunda**: Limiares acima de 90dB

Disponível em <<https://portalotorrino.com.br/tipos-graus-de-surdez/>>Acesso em: 12 out. 2023.

<sup>18</sup> “notícia falsa” tradução do autor.

**Figura 4: Comunicação**

Fonte: Weil & Tompakow, 2011, p. 92.

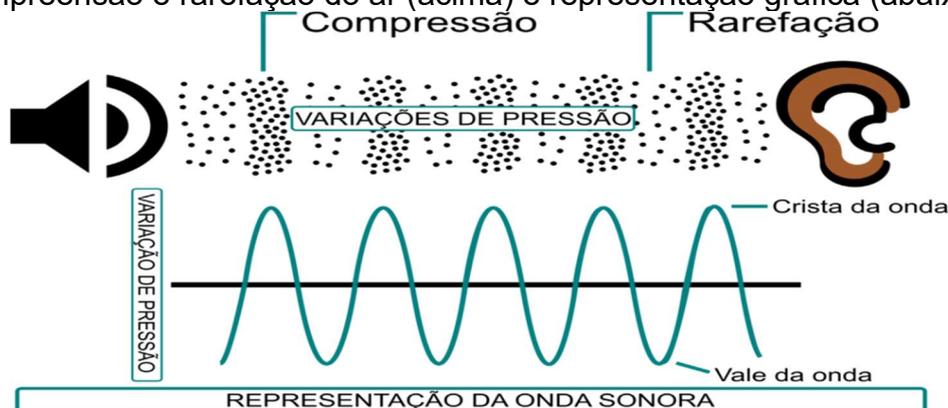
A próxima figura 5 associa-se à citação abaixo mostrando como as partículas de ondas sonoras se propagam em mensagens de som pelo rádio, televisão, música, telefone, áudio gravado etc.

Por sua vez, Barbosa (2022, p. 23) esclarece o que é “a física do som”:

O som é o efeito da variação da pressão das partículas de um meio elástico, mais comumente o ar, sobre nosso sistema auditivo. O som acontece porque essa variação de pressão do meio excita nossa membrana timpânica após trafegar pelo *conduto auditivo externo*, o tubo externo de nossos ouvidos. A variação da pressão sonora é um tipo de energia que se propaga no meio elástico constituindo a *onda sonora*.

O que distingue a energia representada pela onda sonora da energia de uma bala em movimento, por exemplo, é que, no caso da bala, ela própria se desloca no ar, podendo percorrer uma grande distância, enquanto, no caso da onda sonora, as partículas de ar em vibração num determinado lugar “empurram” as partículas próximas num efeito de dominó. Nesse caso, é o efeito desse empurra-empurra que se propaga, e não as partículas propriamente ditas, como se vê na figura, na qual se observam momentos alternados de compressão e rarefação do ar.

**Figura 5: Propagação da onda sonora com alternâncias de compressão e rarefação do ar (acima) e representação gráfica (abaixo)<sup>19</sup>**



Fonte: Propagação do som. Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Som#/media/Ficheiro:Representa%C3%A7%C3%A3o da Onda Sonora.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Som#/media/Ficheiro:Representa%C3%A7%C3%A3o_da_Onda_Sonora.png)> Acesso em: 07 set. 2023.

<sup>19</sup> WIKIPÉDIA. O som. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Som>> Acesso em: 07 set. 2023.

O autor ainda completa:

A onda sonora que representa o sinal da fala tem características muito diversas com o correr do tempo, sendo o resultado de efeitos que amplificam ou atenuam sua intensidade. Por conta da diversidade de composição desses efeitos, a onda sonora provoca sensações muito distintas (Barbosa, 2022, p. 24).

Se uma pessoa quer chamar ou quer conversar com alguém que está longe, devido à distância, não consegue ouvi-la, pois é muito provável que a voz de quem falou não chegue até o interlocutor, então é preciso diminuir essa distância, para entender melhor a fala do outro. Da mesma forma, a pessoa com deficiência auditiva tem muita dificuldade, portanto é preciso falar mais devagar para que ela entenda bem a fala. No caso de uma pessoa com deficiência auditiva há três tipos de comportamento de fala que podem auxiliar na comunicação<sup>20</sup>:

**1. Falar devagar** - Nesse momento, é fundamental falar devagar, mas de maneira natural. Portanto, ao conversar com uma pessoa que tem dificuldades para ouvir, não fale rápido, mas também não precisa separar as palavras por sílabas e nem articulá-las demais. Caso contrário, você pode perder sua linha de raciocínio e esquecer o que precisava falar, trazendo uma situação muito desconfortável para ambas as partes. Portanto, lembre-se de que falar com calma já é o suficiente para a pessoa entender o que está sendo dito.

**2. Falar de frente para a pessoa** - Conforme mencionado, falar com a pessoa com deficiência auditiva andando de um lado para o outro não é uma boa prática. Sendo assim, sempre fale de frente para ela. Dessa forma, o ele poderá compreender corretamente cada palavra, evitando mal-entendidos desnecessários.

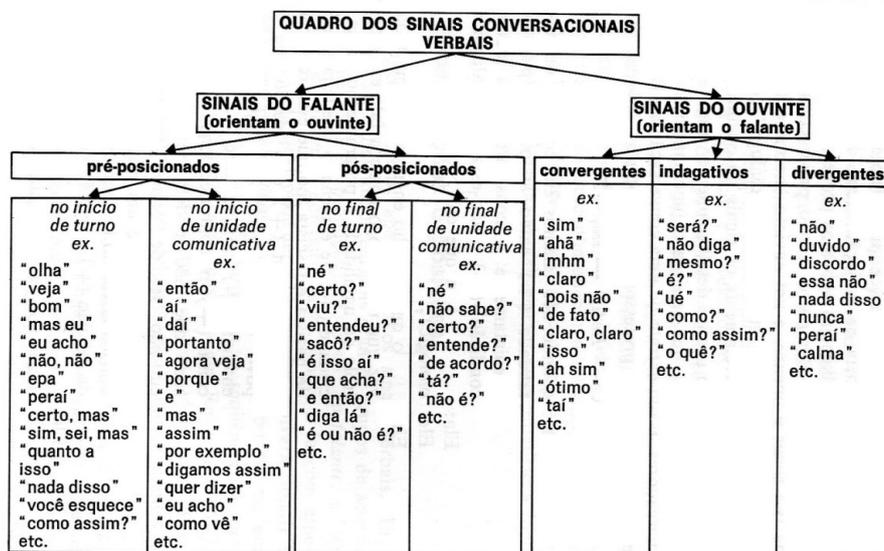
**3. Atenção ao volume da voz** - Evite, ao máximo, falar alto demais com as pessoas que têm deficiência auditiva. Embora não seja possível identificar de imediato o grau da perda de audição de cada um, é importante, de início, falar no seu tom de voz habitual. Caso seja necessário, a própria pessoa solicitará para que você aumente o seu tom de voz. Portanto, não se preocupe quanto a isso. Além do mais, se a pessoa sofrer de perda de audição grave, de nada adiantará você falar muito alto, pois ela somente conseguirá entender o que foi dito por meio da leitura labial. A pessoa com deficiência auditiva enfrenta muitos desafios no seu dia a dia, os quais afetam a sua vida social e emocional, pois, na maioria das vezes, elas se sentem isoladas por não conseguirem se comunicar com os demais.

---

<sup>20</sup> **Aparelhos auditivos: 3 atitudes que magoam uma pessoa com deficiência auditiva.** Disponível em: <<https://aeraparelhosauditivos.com.br/3-atitudes-que-magoam-uma-pessoa-com-deficiencia-auditiva/>> Acesso em: 12 out. 2023.

Em uma conversa há muitos fatores que influenciam na compreensão da mensagem, são oriundos de variáveis de idade, sexo, cor ou raça. Veja neste esquema:

**Quadro 2: Sinais conversacionais verbais**



Fonte: Marcuschi, 2007, p .68.

Tanto Saussure (1995) quanto Marcuschi (2010a) entrelaçam o mesmo sentido da fala para a fala, paralelamente. Porém um receptor, ao ouvir a transmissão de uma mensagem, seu cérebro a codifica para responder uma pergunta e já formula uma resposta, mesmo que demore alguns segundos para ser pronunciada.

Em Jean Piaget<sup>21</sup> são descritos três tipos de funções: assimilação, acomodação e equilíbrio, que funcionam na oralidade.:

**Assimilação** é o processo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamentos já existentes.

**Acomodação** é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento.

**Equilíbrio** é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. *Desequilíbrio* é um estado de não balanço entre assimilação e acomodação. *Equilíbrio* é o processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio (Wadsworth, 1997, p.19-22).

<sup>21</sup>Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20, a ponto de quase se tornar sinônimo de pedagogia. Não existe, entretanto, um método Piaget, como ele próprio gostava de frisar. Ele nunca atuou como pedagogo. Disponível em: <<https://blog.portaleducacao.com.br/piaget-e-os-conceitos-de-assimilacao-acomodacao-e-equilibracao/>> Acesso em: 12 out. 2023.

De acordo com Marcuschi (2007), percebemos que as pessoas pronunciam frases repetidas, curtas, longas, pautadas, hesitações, frases não complementadas, confusas, palavras inversas (mala x sala), frases com a fala rápida ou devagar, entonação e equilíbrio ou, ainda: num tom de voz baixo, médio ou alto, com a acuidade de som de longe ou de perto, frase com uma fonética de quem não consegue pronunciar corretamente (*b* ou *p*, *t* ou *d*) dentre outras. Para essas frases é preciso buscar resposta para essas questões: Do que se trata essa fala? Qual sua origem e como é produzida?

Dolz, Schneuwly, Haller (2004a, p. 127-128) explicam:

O termo “oral”, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons.

Para as pessoas com deficiência ocorre o mesmo, existe a dificuldade de articulação da boca. Desde cedo “As crianças aprendem a falar rapidamente porque, na verdade, já nascem dotadas de um dispositivo inato de aquisição da linguagem” (Cezario e Martelotta, 2012 *apud* Martelotta, 2012, p. 208). A fala não é apenas a utilização da boca, mas está intrínseca a fonologia para a emissão de som.

Santos (2011 *apud* Fiorin, 2011, p. 211-212) relata que

A fonologia diz respeito aos sons de uma língua. Os sons, como parte de um sistema linguístico, são chamados de fonemas. No entanto, não cabe à criança aprender apenas quais os fonemas de sua língua – os aspectos segmentais (por exemplo, /t/ e /d/ são fonemas em português (...)). Há muito mais coisa envolvida na aquisição fonológica: a aquisição do sistema entonacional, da acentuação, da estrutura silábica, por exemplo.

As pessoas com deficiência auditiva têm contato com diálogos nos meios de comunicação e as mesmas dificuldades são percebidas na passagem da oralidade para a escrita e, por conseguinte, para a retextualização. Para essas pessoas não é uma tarefa fácil assistir a uma aula por exemplo. O professor

precisa tomar alguns cuidados, como por exemplo, não ficar de costas pois dificulta a compreensão das expressões labiais e faciais.

Durante a pandemia da Covid-19, na nossa experiência como professor com deficiência auditiva, o uso da máscara dificultou a comunicação tanto para nós quanto para os alunos. Foi uma das mais difíceis experiências que já passamos, para entender o que as pessoas estavam dizendo, pois não compreendíamos o que estava sendo dito e chegamos a pedir para repetir várias vezes ou tirar a máscara, mas respeitando a distância. Ficamos totalmente perdido! Esse fato está relacionado ao que Saussure (1995) e Weil & Tompakow (2011) dizem a respeito da conversação entre duas pessoas que estão conversando e comunicando-se entre si. Depois do trauma da pós-pandemia da covid-19, houve um processo lento de adaptação da mente para readaptar a memória.

Segundo Conseza e Guerra (2011), esse processo está ligado à aprendizagem do cérebro:

A memória sensorial e o sistema de repetição são componentes essenciais da memória operacional. Esse tipo de memória, embora transitória, tem a função não só de reter a informação, mas é capaz também processar o seu conteúdo, modificando-o. Os sistemas neurais responsáveis por ela constituem uma unidade de processamento que lida com vários tipos de informação, como sons, imagens e pensamentos, mantendo-os disponíveis para que possam ser utilizados para atividades como a solução de problemas, o raciocínio e a compreensão (p. 54).

Nessa direção, é interessante trabalhar os sons. As músicas em outro idioma ou vídeos *clip* com imagens são exercícios que aperfeiçoam o vocabulário e auxiliam a organizar os pensamentos. A criança exercita o pensamento vendo as imagens e ouvindo os sons e aprende a diferenciá-los, além de memorizá-los. Contudo, a oralidade e a escrita, são exercícios constantes até a vida adulta. Da mesma forma, também pode-se trabalhar a retextualização da fala para a escrita, como propõe Ribeiro (2016).

Esse é um exemplo de concepção que oferece uma relação quase sinónímica entre retextualizar e reescrever, algo que Marcuschi trata de forma bem diversa, optando por considerar que, na retextualização, há sempre uma mudança *de modalidade*, termo que ele entende no sentido de *modalidade oral e modalidade escrita* (p. 19-20).

Tanto a modalidade oral quanto a escrita são mecanismos de retextualização para se trabalhar na sala de aula. Por exemplo, ao escolher uma

história em quadrinhos que contém a fala nos balões pode-se mudar para outro contexto com outros enunciados, reescrevendo e retextualizando para um novo texto.

Nesse sentido, Matêncio (2002, p. 111) afirma que “retextualizar é produzir um novo texto”. Isso significa, não somente retextualizar, mas contextualizar e produzir um novo texto modificando o anterior, reformulando em outra versão do texto para o texto. Em ambos, textualizar e retextualizar, seguindo o que enfatiza o trecho abaixo:

Textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (Matêncio, 2003, p. 3-4).

Por meio de exercícios, a textualização e a retextualização vão se entrelaçando, adaptando e recriando conteúdos de maneira significativa. Portanto, a retextualização é uma ferramenta valiosa no ensino da língua portuguesa.

### **2.3 Didática e o processo de ensino na aula de Língua Portuguesa**

Este item tem o objetivo de discutir a importância do livro didático em Língua Portuguesa na aprendizagem em sala de aula, para ser usado no processo de ensino-aprendizagem, por meio de material impresso do professor *versus* alunos. Está baseado em Bagno (2013), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004b), Libâneo (1994), Masetto (1997), Melo (2012), Piletti (1986b) que abordam a seleção da didática e o processo do ensino de Língua Portuguesa do material didático, fundamental para se trabalhar em sala de aula. O livro didático é um importante instrumento na metodologia de ensino, auxiliando o professor na condução do projeto pedagógico.

Para Masetto (1997, 12) são três as perguntas relevantes para se aprofundar na teoria: “O que é Didática? De que assuntos ela trata? Qual a sua contribuição para a formação do professor?”. O autor afirma que “Talvez um dos

conceitos mais conhecidos de didática seja que, advinda da expressão grega (Τεχνή διδακτική) (*techné didaktiké*), significa *arte* ou *técnica de ensinar*” (Castro, 1991 *apud* Melo e Urbanetz, 2012, p. 15).

A seguir destacamos seis informações sobre a didática:

- a) o termo “didática” é o conhecido desde a Grécia antiga e lá significava “ensinar, instruir, fazer aprender”
- b) Em 1633, Comênio, um educador tcheco, escreveu um livro chamado *Didática Magna*, no qual definia Didática como sendo a arte de ensinar tudo a todos.
- c) O minidicionário Aurélio apresenta o verbete “didática” como a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem.
- d) Muitos compreendem a Didática como um compêndio de técnicas ou um receituário para um bom ensino.
- e) No decorrer do tempo, Castro<sup>22</sup>, Didática “passou a reunir os conhecimentos que cada época valoriza sobre o processo de ensinar”.
- f) Para Candau<sup>23</sup>, educadora da PUC do Rio de Janeiro, a Didática pode ser entendida como “reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica (Masetto, 1997, p. 12).

E ainda acrescenta que “tanto a Didática como a Metodologia estudam os métodos de ensino. Há, no entanto, diferença quanto ao ponto de vista de cada uma. A metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os sem fazer juízo de valor” (Piletti, 1986b, p. 43).

Além da didática e da metodologia, destaca-se o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a partir do 1º ano no ensino fundamental e, principalmente, para este trabalho, no ensino médio na modalidade da EJA.

Segundo Libâneo (1994),

O ensino da Língua Portuguesa tem como principais objetivos: a aquisição de conhecimentos e habilidades da leitura e escrita; o desenvolvimento de habilidades e capacidades de produção e recepção de mensagens verbais, em diferentes situações da vida cotidiana; a compreensão e a valorização das variedades dialetais da língua.

O ensino de Português é uma das mais importantes responsabilidades profissionais do professor, pois é condição para a aprendizagem das demais disciplinas, além de ser instrumento indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida: profissional, política, cultural. Partindo da experiência linguística adquirida pelas crianças no meio familiar e social, elas gradativamente são estimuladas a dominar a norma-padrão culta da língua (p. 45-46).

A Língua Portuguesa não é apenas uma disciplina que ensina a ler e a escrever, ela engloba desde a alfabetização até os altos níveis da escolarização.

<sup>22</sup> CASTRO, Amélia Domingues de. *A trajetória histórica da didática. Ideias*. São Paulo, FDE, 1992. p. 11.

<sup>23</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão. *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 12.

Como já dito, o processo de comunicação acontece pela oralização e pela audição. Também ocorre entre professor e aluno; contudo o professor precisa saber em qual nível de compreensão da língua seu aluno está e introduz palavras e ideias novas para o aperfeiçoamento linguístico. Uma estratégia de ensino da língua portuguesa, válida desde os anos iniciais, seria a repetição da leitura de um livro, pois os alunos têm contato com novas palavras. Ao chegar ao 6º ano, já possuem um bom desempenho e o domínio linguístico, porém, nem todos, por falta do hábito de leitura. Ao chegar ao ensino médio, poucos se voluntariam a ler, alguns, quando solicitados para realizar uma leitura, não querem ler em voz alta, não sentem prazer ao fazer a leitura em voz alta, contudo incentivar esse procedimento depende da interação do professor com os alunos. Por quanto se sabe, na EJA, as dificuldades são maiores, há que se superar o abandono dos estudos. Entretanto,

O ensino, assim, é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. Em outras palavras, o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos (Libâneo, 1994, p. 89).

Quanto maior o repertório internalizado, maior o nível de assimilação nos exercícios e atividades. Esses alunos alcançam os mais altos graus de estudo de vocabulário. E quanto mais leem de tudo, maior é o avanço na leitura e eles se tornam bons leitores e escritores. Isso significa que se pode avançar no processo de ensino-aprendizagem. Porém, nem todos conseguem avançar no desempenho. O exercício não deve ser apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também, em todas do currículo escolar.

Caso não evolua, o desempenho fica estagnado e pode acontecer por falta de atenção nos estudos, ou abandono da escola, ou ainda, por muitas faltas consecutivas. Há também aqueles que ficam viciados no uso do celular, denotando baixa autoestima e ficam desinteressados sem prestar atenção na aula. O uso excessivo do celular pode prejudicar a aprendizagem e isso é preocupante. Para assimilar as aulas, é preciso treinar, focar nos conteúdos e no professor.

Masetto (1997, p. 14) assim caracteriza o processo de ensino-aprendizagem:

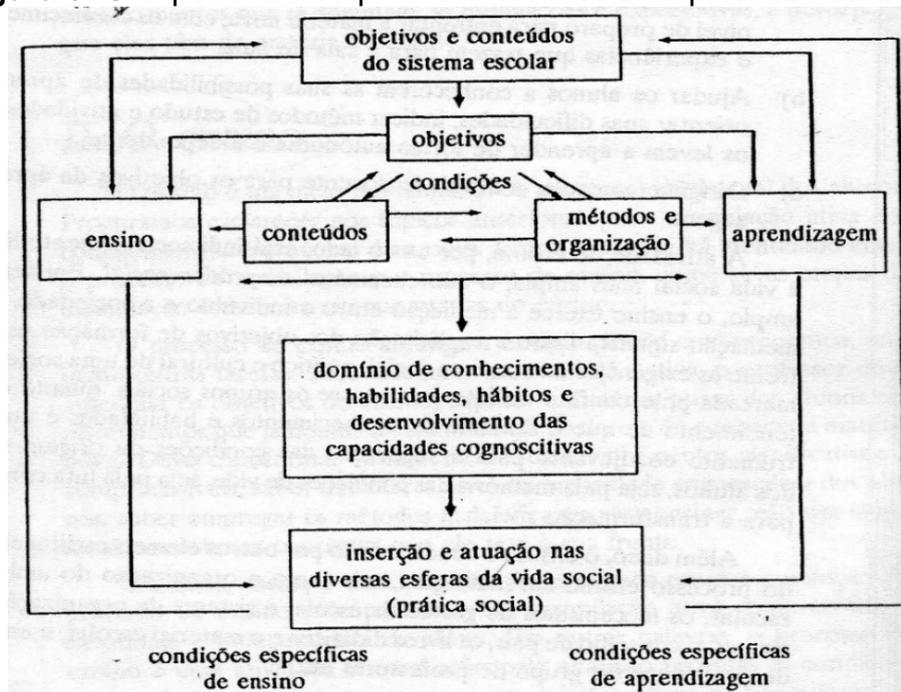
Por aprendizagem aqui estamos entendendo o desenvolvimento da pessoa como um todo: inteligência, afetividade; padrões de comportamento moral; relacionamento com a família, com o bairro, com a cidade e com o país; desenvolvimento da coordenação motora; capacidades artísticas; comunicação, etc. O aluno está em contínua evolução e fazendo parte da história de seu povo, de sua nação. O processo de aprendizagem se desenvolve em três dimensões: humana, político-social e técnica.

A “coordenação motora” citada acima é muito importante para o desenvolvimento da escrita, pois ela aperfeiçoa o movimento feito com a mão. Isso também ajuda o cérebro a absorver o vocabulário e da mesma forma se procede na escrita.

Masetto esclarece (1997, p. 14) que “O processo de aprendizagem se realiza através do relacionamento interpessoal muito forte entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores, enfim, entre alunos, professores e direção”. Essas três esferas, direção, professores e alunos, precisam interagir em grupos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Por sua vez, Klingberg (1978 *apud* Libâneo, 1994, p. 92) propôs “o gráfico seguinte que mostra a relação e as articulações entre os elementos constitutivos da Didática e os componentes do processo de ensino”.

**Figura 6:** Componentes do processo didático e do processo de ensino



**Fonte:** Adaptação do gráfico elaborado por Lothar Klingberg, 1978 *apud* Libâneo, 1994, p. 93.

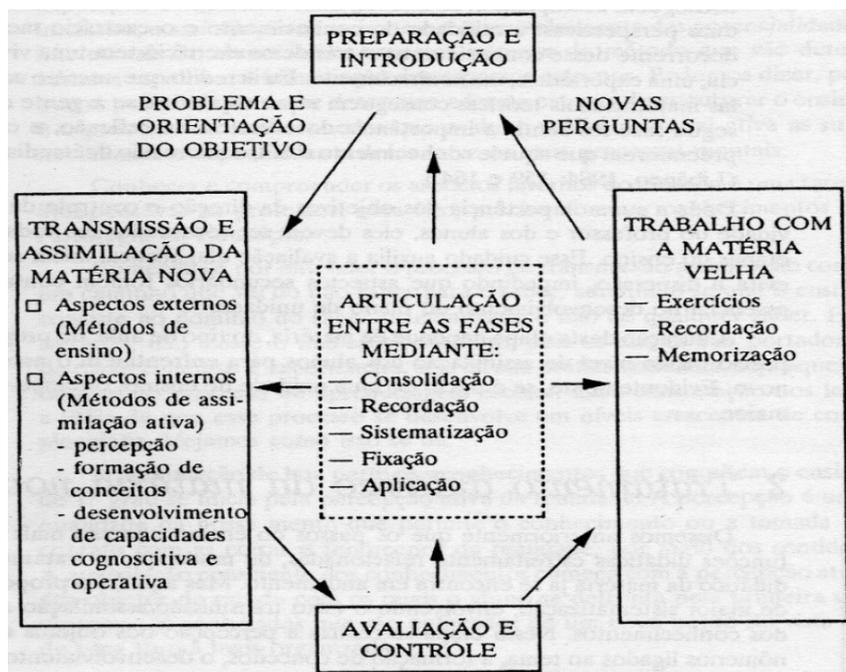
Conforme o gráfico anterior, o autor complementa:

O processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes ou que cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos escolares, isto é, o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. O professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. Haveria uma contradição entre essa ideia de um ensino estruturado e dirigido e a atividade e independência de pensamento do aluno como sujeito da aprendizagem? (Libâneo, 1994, p. 93)

Esse processo permite o mecanismo da elaboração do material tendo como base a organização do livro didático. O professor de Língua Portuguesa, ou de outras matérias, precisa selecionar o material e se preparar para a aula. Por isso, tem que ter domínio da didática para escolher a melhor estrutura selecionando bons métodos e técnicas de aprendizagem, para que os alunos superem as dificuldades na execução dos exercícios em sala de aula e na tarefa de casa.

A seguir, Libâneo (1994) esquematiza que “os passos didáticos são os seguintes: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação” (p. 180).

**Figura 7:** Esquema das fases coordenadas do processo de ensino



**Fonte:** Adaptação do gráfico elaborado por Lothar Klingberg, 1978 *apud* Libâneo, 1994, p. 180.

O professor precisa planejar sua aula, a partir de uma revisão do que já foi ensinado, então, seleciona o que e como ensinar, prevendo os novos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e de competências. Portanto, o professor não precisa retomar o que já realizou na classe, mas sim saber o que vai planejar e dar continuidade à matéria.

A rotina de um professor de Língua Portuguesa poderia seguir esse modelo: ao entrar na sala de aula, cumprimenta os alunos, escolhe o conteúdo para passar na lousa, enquanto isso os alunos copiam conversando ao mesmo tempo, faz a chamada, explica a matéria que está na lousa. Esses são alguns passos para a preparação de uma boa aula. Contudo, o professor tem que estar motivado, pelo conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, percebendo se sua aula foi boa ou não, fazendo, assim, o rendimento de aprendizagem evoluir.

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004b, p. 81-82) ensinam como trabalhar na sala de aula a língua falada e a escrita:

Como ensinar a expressão oral e escrita? Se, hoje em dia, existem pistas para responder a essa questão, nenhuma satisfaz, simultaneamente, as seguintes exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

Esses procedimentos têm o objetivo de sequenciar as atividades de retextualização para fazer na sala de aula, por meio da oralidade e da escrita em gêneros textuais, tais como, crônica, conto, romance, dentre outros.

A seguir o esquema da sequência didática elaborada pelos autores para escrever um texto, um livro:

**Figura 8:** Esquema da sequência didática

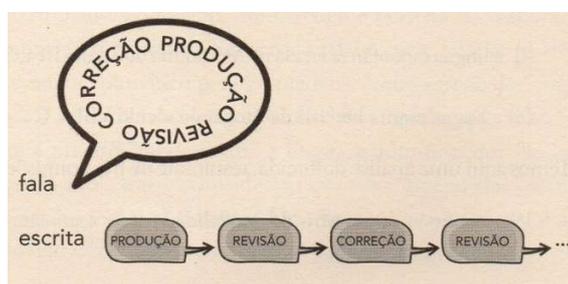


**Fonte:** Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 83.

Portanto, a leitura de texto se estrutura pelos seguintes procedimentos: os olhos e ouvidos levam as informações ao cérebro, que monta, estrutura, organiza, revisa módulo por módulo, até produzir e finalizar o seu texto. Para Bagno (2013), a fala e a escrita se estruturam em duas modalidades:

Entre língua falada e língua escrita, existem muito **mais semelhanças do que diferenças**. De fato, essas duas modalidades de uso da língua só diferem quanto às **condições de produção**: a fala é produzida e revisada ao mesmo tempo, *ao vivo, em alto e bom som*, enquanto a escrita permite que produção e revisão ocorram em momentos distintos (Bagno, 2013, p. 68).

**Figura 9:** Fala e escrita



**Fonte:** Bagno, 2013, p. 68.

Tanto a fala quanto a escrita são dois caminhos que possibilitam elaborar uma produção textual na retextualização. A fala, marcada pela linguagem coloquial; a escrita, quase sempre, associada à norma culta.

#### **2.4 Análise da Conversação: da fala para a escrita na retextualização**

Esse item tem por objetivo analisar da fala para a escrita nas atividades de retextualização de acordo com Marcuschi (2010a). Outros autores também seguem essa linha teórica. São eles: Bagno (2012), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Gomes (2007), Gnerre (1998), Kerbrant-Orecchioni (2006).

A mesma sequência didática na Língua Portuguesa pode ser usada para falar da importância da oralidade e da escrita. Seguem-se as ideias de Marcuschi (2010a), propostas em seu livro: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, para elaborar e produzir na transcrição e na transposição de texto.

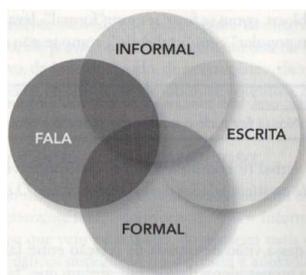
Segundo Gomes (2007, p. 81): “é justamente que língua falada e língua escrita são duas instituições diferentes, embora a primeira atue como elemento inovador, pressionando a segunda, elemento conservador, para a mudança”.

A conversação é utilizada em diversas situações, como comunicação entre pessoas, interações sociais, negociações e muito mais. Ela desempenha papel fundamental na nossa vida cotidiana.

Saussure (1995), por sua vez, revela a dicotomia: *langue/parole* – língua/fala, mostrando que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (Saussure, 1995, p. 16). E ainda complementa, afirmando “esses quatro termos, portanto, compõem uma rede complexa de possibilidades de uso, com múltiplas interpenetrações e interinfluências, e nunca dois universos estanques” (Bagno, 2012, p. 351).

Observe a ilustração:

**Figura 10:** Fala e escrita, formal e informal



**Fonte:** Bagno, 2012, p. 352.

Então, podemos dizer que todas as pessoas se comunicam linguisticamente por meio de um mesmo elo assumindo papéis de falante e interagindo na conversação. Para Gomes (2007), “A aquisição de linguagem também se divide em três subáreas: aquisição de língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição da escrita” (p. 22). A escola, desde a alfabetização, trabalha as quatro habilidades – ler, escrever, ouvir e falar. Portanto,

O ensino da língua materna nos primeiros anos da vida escolar de um aluno é uma responsabilidade incomensurável. Mas, certamente, com um trabalho efetuado, torna-se, também, uma realização das mais gratificantes. Do bom resultado desse empreendimento dependerá toda a vida acadêmica desse aluno, já que a leitura e a escrita, além de propiciarem bom uso da comunicação oral, estão presentes em todas as disciplinas no ensino fundamental, médio e superior. E vão, certamente, acompanhá-lo em todos os contextos de sua vida (Gomes, 2007, p. 5).

Nessa direção, o ensino da língua materna tem a função de auxiliar a didática escolar para o estudante aprender, estudar e se desenvolver em qualquer disciplina. A linguagem usada é a mesma com que se comunica com professores e demais alunos.

Nesse sentido, a visão escolar pode ser complementada pelas considerações de Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 12-13):

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

A escola é o lugar principal onde o professor direciona a aprendizagem dos alunos para desenvolverem o maior alcance do domínio da língua materna. Portanto, nas atividades em grupo, os estudantes “precisam estar atentos às atividades verbais e não verbais, pois não somente o que está sendo falado, mas a situação em que se fala pode afetar a conversação” (Fávero, Andrade e Aquino, 2012, p. 19). Assim o professor deve propor atividades de retextualização da fala para a escrita em uma sequência didática, por meio de exercícios e tarefas, para que o aluno possa produzir o seu texto, organizando essas tarefas com interações verbais e não verbais.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 12) destaca dois tipos de interações, uma verbal e outra não verbal, por meio da análise da conversação:

Distinguiremos, portanto, primeiramente, as interações **verbais** (que se realizam **principalmente** por meios verbais, como as conversações) e as interações **não verbais** (circulação, dança, esportes, coletivos etc). Notemos que, nesse sentido, alguns tipos de trocas comunicativas são **mistas**, pelo fato de que neles vemos sucederem-se ou se misturarem ações verbais e não verbais igualmente indispensáveis ao desenvolvimento da interação – por exemplo, as consultas médicas (cujo “cenário” se decompõe em diferentes fases, tais como a anamnese, o exame, o diagnóstico e a prescrição), ou as interações que se desenvolvem em alguns estabelecimentos comerciais (restaurante, loja de roupas etc.).

Acima estão apresentados três tipos de linguagem: a verbal, a não verbal e a mista. Para contextualizar, neste trabalho, um exemplo seria apresentar uma história em quadrinhos que não tivesse fala nos balões, sendo, portanto, uma

linguagem não verbal. Nesse caso, o leitor conseguiria perceber as possíveis falas pela leitura do cenário, compreendendo e interpretando pela sequência das imagens. Essa leitura começaria pelo título do capítulo em caixa alta e terminaria com a palavra “fim”. Veja a figura 11 abaixo, lendo a tirinha do Cebolinha, no último do quadrinho só fica aparecendo no canto “FIM”.

**Figura 11:** Cebolinha de Maurício de Sousa



**Fonte:**

Disponível em: <<https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2022/11/tirinha-n-90-cebolinha.html>> Acesso em: 18 jan. 2024.

Esse texto enunciado pela linguagem não verbal poderia se transformar, pelo uso da linguagem verbal, em uma produção textual, “sem o uso da fala” redigido diretamente por meio da escrita, sendo, portanto, retextualizado. Da mesma forma, se a linguagem verbal for conveniente aos objetivos da aula, ocorrerá o mesmo processo pela mesma estrutura, “com o uso da fala” nos balões passando da oralidade para a escrita. Podem ser praticados exercícios desse tipo na retextualização, segundo Marcuschi (2010a). O currículo do Estado de São Paulo (2012, p. 16) complementa essa proposta afirmando que

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com a língua materna e por meio dela que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e de comunicação.

Sobre a vocação comunicativa da linguagem verbal, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 7-8) expõe o que se segue:

Estas três citações nos lembram **a vocação comunicativa da linguagem verbal**. Com efeito:

- **O exercício da fala implica normalmente uma *alocução***, ou seja, a existência de um destinatário fisicamente distinto do falante (o monólogo prologando é admitido no teatro, mas se vê geralmente proscrito em sociedade).
- **O exercício da fala implica ainda uma *interlocução***, ou seja, uma “troca de palavras”. É verdade que algumas práticas linguísticas (escritas, sobretudo, mas também orais) excluem qualquer possibilidade de resposta imediata. Mas é igualmente verdade que a situação mais comum de exercício da linguagem é aquela em que a fala circula e se troca (o **diálogo**, portanto), e em que se permutam permanentemente os papéis do emissor e do receptor. É por esse tipo de situação que nos interessaremos aqui, na medida em que ela representa para o indivíduo, desde seu nascimento, a experiência linguística por excelência: **a comunicação oral face a face**, na qual pelo menos dois falantes (que chamarei de F<sub>1</sub> e F<sub>2</sub>) se exprimem, cada qual em seu turno.
- Correlativamente, enfim, **o exercício da fala implica uma *interação***, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, aos quais chamaremos “interactantes”, exercem uns sobre os outros uma rede de **influências mútuas** – falar é trocar, e mudar na troca.

As três formas de linguagem verbal acima ainda apresentam as seguintes características: na primeira, a alocução, uma única personagem fala, dirigindo-se ao público, mas o texto é de um único personagem. A segunda, a

interlocução, é uma conversa trocada entre duas pessoas podendo ser um único texto com variações entre as personagens, por exemplo, uma conversa na escola, em casa, por mensagens etc. E a terceira, a interação, são influências mútuas, caracterizada pela troca de diálogos. Segundo Gnerre (1998, p. 8), “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais”.

Tanto para a língua falada quanto para a escrita o que as “duas formas têm em comum é que existem diferentes formatos dependendo do conteúdo e do contexto” (Gomes, 2007, p. 81). Essa situação ocorre, pois, “existem variedades na língua falada e, dentro delas, os níveis de formalidade. O mesmo acontece com a língua escrita” (Gomes, 2007, p. 81).

Este capítulo apresentou aspectos do processo de retextualização e a intenção comunicativa, com o objetivo de mostrar ao leitor, a importância de se trabalhar a Retextualização na EJA. O próximo capítulo tratará dos gêneros textuais e das atividades de retextualização.

## CAPÍTULO 3

### GÊNERO TEXTUAL E SUAS PECULIARIDADES

Este capítulo aborda os gêneros textuais e os tipos textuais. Está baseado em Marcuschi (2008, 2010a e 2010b) e Koch e Elias (2011a, 2011b) na relação do contínuo entre a fala e a escrita.

Ele está constituído de três seções: 1) Gêneros e tipos textuais orais e escritos, 2) Gêneros no *continuum* na relação fala-escrita, 3) Gênero Narrativo em histórias em quadrinhos.

#### 3.1 Gêneros e tipos textuais orais e escritos

Nessa seção, abordamos a definição de gênero textual e sua função. O gênero, apresentado em uma diversidade de textos no livro didático, oferece ao professor condições de ensinar os diferentes gêneros textuais, tais como: conto, crônica, história em quadrinhos, charge etc. Em sala de aula, o aluno lê e identifica nos textos escritos ou orais, que concretizam os diferentes gêneros textuais, que podem ser retextualizados, conforme propõe Marcuschi (2010a).

Bezerra (2022, p. 24) afirma que “a palavra *gênero*, na língua portuguesa, tem sua origem no latim *genus, generis*. Em latim, *genus* significa *raça, nascimento, família, linhagem*, além de *gênero gramatical*”. O autor complementa, “os termos *textuais* e *discursivos* aparecem isoladamente ou em combinações variadas, sugerindo diferentes raciocínios. Gêneros *textuais/discursivos*, gêneros *textuais* e *discursivos*, *gêneros textuais ou discursivos*” (*op. cit.*, p. 27). Gênero Textual é diferente de Tipologia Textual. Aquele pode ser entendido como a forma de inserção, ação e controle social, no dia a dia. Quanto à tipologia, tem-se narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por exemplo: se falarmos em

*gêneros textuais orais* ou *gêneros textuais escritos* e, com isso, estaria delimitando dois traços definidores dos gêneros de que falo. Se digo textuais, fica claro que não estou falando de biologia, por exemplo, e se são orais, não estou me referindo à escrita ou a outro sistema semiótico diferente da linguagem verbal (Bezerra, 2022, p. 30).

Todavia a linguagem verbal, na oralidade, é diferente da escrita, pois existe o processo de fala e audição. Esse processo acontece, por exemplo, ao ouvirmos o jornal da tv, a novela, o rádio, o áudio do *whatsApp*, a conversa, a música, o teatro, dentre outros.

Uma pessoa, ao assistir a uma peça no teatro, ela vê e ouve. Ela pode escrever contando uma história para narrar e descrever o texto, relatando o que viu na encenação da peça teatral. Assim, houve uma passagem da fala para a escrita, ou seja, uma transcrição, para se chegar à retextualização do texto oral para o escrito. Segundo Marcuschi (2010a), existe “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (p. 46). E ainda Marcuschi (2010, *apud* Dionísio, Machado, Bezerra, 2010b, p. 22) distingue que o

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 se convencionou chamar de *tipo textual*, de um lado, e *gênero textual*, de outro.

A seguir, duas noções que exemplificam o *tipo textual* e o *gênero textual*:

(A) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente 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, 2010 *apud* Dionísio, Machado, Bezerra, 2010b, p. 23).

(B) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* 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* (...) e assim por diante (Marcuschi, 2010 *apud* Dionísio, Machado, Bezerra, 2010b, p. 23).

O texto acima embasa o professor para trabalhar com as tipologias textuais em suas atividades na sala de aula. Existem autores que acrescentam que há inúmeros gêneros nas diversidades de textos existentes, tais como: **“história em quadrinhos**, tirinha, charge, (...) dentre outros” (Koch e Elias,

2011a, p. 101). No material didático da escola, todos esses gêneros estão presentes para os estudantes de todas as séries do ensino fundamental, ensino médio e EJA.

Nessa direção, ao receber o material didático, o aluno folheia as páginas, observando as imagens, os gráficos, as cores, o tamanho das letras, o tamanho dos livros, a quantidade de páginas, a qualidade da impressão, a editora em que foi publicado, dentre outros aspectos.

No quadro a seguir, é possível notar os tipos e gêneros textuais:

**Quadro 3:** Quadro sinótico: Definições de Tipos Textuais e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
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: (...) conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

**Fonte:** Marcuschi, 2010 *apud* Dionísio, Machado, Bezerra, 2010b, p. 24.

Tanto no tipo textual quanto no gênero textual destacados no quadro acima, notam-se as funções de cada um deles. Ao se apropriar desses conceitos, o professor decide a maneira de trabalhar em sala de aula. Nessa direção, Marcuschi (2002, p. 23 *apud* Koch e Elias, 2011a, p. 119) afirma que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são os textos empíricos”. Seja na modalidade da fala, seja na escrita

é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos (Marcuschi, 2002 *apud* Koch e Elias, 2011b, p. 56).

Entretanto, as duas noções que se expressam “no mesmo texto’ e ‘mesmo gênero’ não são equivalentes, desde que não estejam no *mesmo suporte*” (Marcuschi, 2010 *apud* Dionísio, Machado, Bezerra, 2010b, p. 22). Portanto, considera-se que o “estilo, conteúdo e composição dos gêneros textuais” (Koch e Elias, 2011a) se destacam nestes dois casos:

- (A) a noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo;
- (B) todo e qualquer gênero textual possui estilo; em alguns deles, há condições mais favoráveis (gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais), para a manifestação do estilo individual (p. 113).

Marcuschi (2008) elaborou um quadro dos gêneros textuais, que seguem as modalidades de uso da língua, tanto para a escrita quanto para a oralidade, em duas colunas. E da mesma forma, também dividiu os gêneros em domínios discursivos. No que diz respeito aos quadrinhos, ele os considera, quanto à modalidade de uso da língua, a escrita, e quanto aos domínios discursivos, eles podem situar-se em dois domínios: o do lazer e o ficcional.

**Quadro 4:** Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
<b>Lazer</b>	piadas; jogos; adivinhas; <b>histórias em quadrinhos</b> ; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas jogos teatrais
<b>Ficcional</b>	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; <b>histórias em quadrinhos</b> ; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

**Fonte:** Marcuschi, 2008, p. 196.

A maioria das pessoas aprecia a leitura de histórias em quadrinhos, que pode ser realizada na escola, em casa, ou em quaisquer outros ambientes. Isso contribui para melhorar a escrita de uma redação e colabora para a memorização de palavras. Essa característica torna-se possível por duas razões: as “atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir

a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita” e “O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original” (PCN, 1998, p. 76). Da mesma forma, o aluno aprende a ler textos por meio dos balões na escrita e isso pode compor uma atividade de retextualização. Entretanto, “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (PCN, 1998, p. 77).

Quanto mais o estudante lê, mais ele desenvolve o seu vocabulário, pela prática, aumentando suas chances de aprender a fazer atividades de retextualização.

Considerando-se que,

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (PCN, 1998, p. 75-76).

À medida que o estudante aprende a elaborar o texto, praticando por meio dos exercícios individuais produzidos em sala de aula, relembra o que o professor já ensinou por meio das tarefas propostas. Essa atividade é devolvida ao estudante para corrigir e entregar novamente ao professor. Assim o aluno revê as incorreções, refaz e realiza outra tentativa na versão atualizada. Depois de corrigir todos os erros, o estudante passa o texto a limpo e entrega o trabalho para o professor. Se ainda assim, o professor encontrar erros, esse processo tornará a se repetir. Assim, ele aprende a diferenciar um texto escrito de um oral.

Quanto aos *textos orais*,

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (PCN, 1998, p. 24).

### Quanto aos *textos escritos*:

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior – sem unidade semântica e/ou estrutural –, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho (PCN, 1998, p. 25).

O texto oral, na verdade, é uma comunicação do dia a dia manifestada pela fala, que acontece, por exemplo, entre professor e alunos, alunos e alunos e entre professor e professor. Também se expressa pela linguagem formal ou informal por meio da verbalização ou de gestos em todas as faixas etárias, classes, grau e gêneros.

Da mesma forma, os textos escritos podem apresentar uma dificuldade na transposição da fala para a escrita, dependendo do nivelamento do vocabulário do estudante. Essa dificuldade também pode acontecer pelo desconhecimento de regras gramaticais, da formação das palavras, ou seja, na ortografia, na morfologia, na sintaxe e na semântica. Incluem-se os problemas na interpretação dos enunciados e na formação de frases com o uso correto dos verbos.

A seguir, apresentamos o quadro de análise do gênero na produção de textos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

**Quadro 5:** Gêneros para a prática de produção de textos orais e escritos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• editorial</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de experiências</li> <li>• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

Fonte: PCN, 1998, p. 57.

O quadro 5 apresenta vários modelos que geram opções para se trabalhar em sala de aula. Ao escolher uma delas e ao distinguir entre a linguagem oral ou linguagem escrita, pode-se destacar os três tipos de textos: literários, de imprensa e de divulgação científica, segundo os PCN de 1998.

Marcuschi (2008, p. 211) afirma que, para trabalhar a escrita, é necessário observar que

Os PCNs não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a escrita?

Não é apenas ler o que está escrito, mas também a oralidade que se desenvolve na escrita para a produção de texto, na

relação entre a língua falada e a língua escrita ficou claro que cada modalidade tem suas especificidades, embora não sejam polares nem dicotômicas. Há, no entanto, algumas complementações específicas, úteis ao trabalho de retextualização, que precisam ser tratadas (Marcuschi, 2010a, p. 49-50).

Da fala para a escrita, há uma passagem de transposição para uma de transcrição no processo de retextualização na produção de um texto.

Os PCN (1998, p.19) apontam que “a razão efetiva de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”.

Para tratar de gênero de texto, o próximo item discorrerá sobre a relação no *continuum* da língua falada e da língua escrita.

### **3.2 Gêneros no *continuum* na relação fala-escrita**

Neste tópico, abordamos o *continuum* da fala para escrita. Assim, como já vimos no capítulo anterior, sobre a retextualização, sabemos que ela se divide em quatro partes: *da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para fala, e da escrita para escrita*.

Segundo Koch e Elias (2011b, p. 13), “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a

forma como tal coprodução se realiza”. Ao se produzir o texto escrito, é preciso saber em que tipo ele se enquadra: narração, argumentação, exposição, descrição ou injunção. Além disso, na hora de transcrever, o aluno precisa identificar o gênero textual: entrevista, reportagem, palestra, debate, seminário ou outro.

Nessa direção, um exemplo para trabalhar uma atividade de retextualização em sala de aula seria o professor pedir aos alunos que lessem uma história em quadrinhos, por meio de imagem e que a transformassem em verbal escrevendo nos balões.

Para Marcuschi (2008, p. 190), há uma dicotomia no *continuum* entre a fala e a escrita:

É o que diz respeito à correlação dos gêneros textuais com a fala e a escrita. Parece que o contínuo verificado entre a fala e a escrita também tem seu correlato no contínuo dos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais. Se observamos a questão sob esse ângulo, veremos que a comparação entre fala e escrita suscita novas hipóteses para a análise do fenômeno.

Nessa comparação, os gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, podem variar como no caso do discurso direto ao passar para o discurso indireto. Há uma mudança do tempo verbal como se pode verificar pelo exemplo:

Maria disse:

- Eu vou viajar no dia vinte. (Discurso direto – futuro do presente)

Maria disse que iria viajar no dia vinte. (Discurso indireto – futuro do pretérito)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), também constam as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir. Elas podem ser trabalhadas na EJA, uma vez que

fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa (Koch e Elias, 2011b, p. 14).

A fala e a escrita são as formas mais evidenciadas na escola, principalmente na disciplina de língua portuguesa, desde o ensino fundamental nos anos iniciais até o ensino médio. Contudo,

Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial (Koch e Elias, 2011b, p. 14).

Na produção de um texto, as duas modalidades do *continuum* podem se dividir em duas partes, uma de *texto escrito* e a outra de *texto falado*. Sendo assim, Koch e Elias (2011b) consideram, por um lado, que,

No **texto escrito**, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa desta elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação 'ideal', em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (p. 13).

E, por outro lado, que

O **texto falado**, por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação (p. 14).

Dessa forma, as autoras do texto escrito e do falado têm por finalidade elaborar uma boa produção na prática de gênero texto contínuo. Assim elas devem fazer os exercícios na sala de aula, como se vê no quadro 5 (p. 75), em que a linguagem oral e a escrita podem ser expressas pela linguagem verbal e não verbal.

No caso de interlocutores, tanto na fala como na escrita, seja nas

diversas produções textuais ao longo desse contínuo, pode-se levar em conta, além do critério do meio, oral ou escrito, o critério da proximidade/distância (física, social, etc.), bem como o envolvimento maior ou menor dos interlocutores (Koch e Elias, 2011b, p. 15).

Com a relação aos dois polos estanques, a fala e a escrita, Marcuschi (2010a, p. 37) explica que "As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do

*continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”, ou seja,

Assim, num dos polos estaria situada a conversação face a face, no outro, a escrita formal, como os textos acadêmicos, por exemplo. O que se verifica, porém, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional como, por exemplo, bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor (Koch e Elias, 2011b, p. 15).

Esse tipo de conversa, face a face, como explica Saussure (1995), na figura 2, do capítulo 2, seria o elo entre a fala e o ouvido, isso é reforçado segundo Weil & Tompakow (2011) na figura 4. Na conversa, supõe-se que uma pessoa ouve, escreve e transcreve os textos escritos por meio da transposição e da transcrição no papel, indo, portanto, da fala para a escrita. Para tanto, segundo Koch & Oesterreicher (1990 *apud* Marcuschi, 2008, p. 191), esse percurso

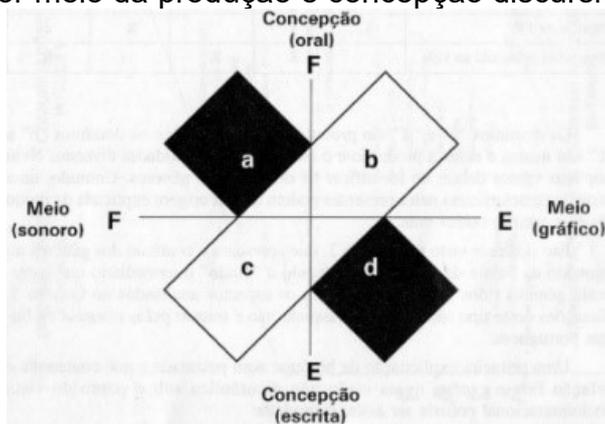
representa as mesclagens dos gêneros na relação fala-escrita, considerando-se as condições de produção (concepção) e recepção oral e escrita (aspecto medial, gráfico ou fônico). Essa visão deve ser tomada com cautela porque tem alguns inconvenientes de ainda situar a observação em patamares que podem conduzir a uma percepção que continua dicotômica.

Na relação fala-escrita, por exemplo, o professor escreve na lousa e pede aos alunos para copiarem no caderno. Esse processo ensina a copiar por meio de uma linguagem correta, com o uso do vocabulário, da ortografia, da pontuação, das palavras etc. Depois, o professor explica tudo o que escreveu para a compreensão dos alunos. Um exemplo, seria a elaboração de exercícios de gramática da Língua Portuguesa ou de produção de texto, nos quais os alunos precisassem ler e responder perguntas. Outro exemplo seria a redação de poucas linhas fazendo a narração de uma história, ou a descrição de um objeto, um perfil, um relato de uma notícia, ou ainda, uma dissertação de até trinta linhas, ou talvez, os exercícios de matemática para fazer os cálculos nas quatro operações básicas. Da mesma forma, na EJA, tudo é discutido pela fala e transposto para a escrita, nas aulas teóricas e nas práticas, depois os estudantes fazem um relatório das aulas e entregam para o professor o trabalho realizado. Esse procedimento associa a fala e a escrita.

Assim “considerando as duas perspectivas e suas formas de realização, temos: a) meio de produção: sonoro *versus* gráfico; b) concepção discursiva: oral *versus* escrita” (Marcuschi, 2010a, p. 39).

A seguir, analisamos esse processo na figura abaixo:

**Figura 12:** Representação da oralidade e escrita por meio da produção e concepção discursiva



**Fonte:** Marcuschi, 2010a, p. 39.

Na figura, há duas partes da representação da fala e da escrita, que estão divididas entre a fala (F) e a escrita (E), como demonstrado do lado superior para o inferior. A comunicação está dividida entre o sonoro e o gráfico, da fala (F) para a escrita (E), como vemos, da esquerda para a direita.

Essa representação é realizada pela distribuição no quadro do gênero textual em história em quadrinhos:

**Quadro 6:** Distribuição de gênero textual de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
História em quadrinhos		X		X	d

**Fonte:** elaboração do autor

De acordo com o quadro acima, a história em quadrinhos está distribuída nas duas funções entre no meio de produção (gráfico) e na concepção discursiva (escrita) e é entendida pelo gráfico acima como a escrita que tem os tipos de formação de letra sem computação gráfica digitada, que é feito por meio da mídia

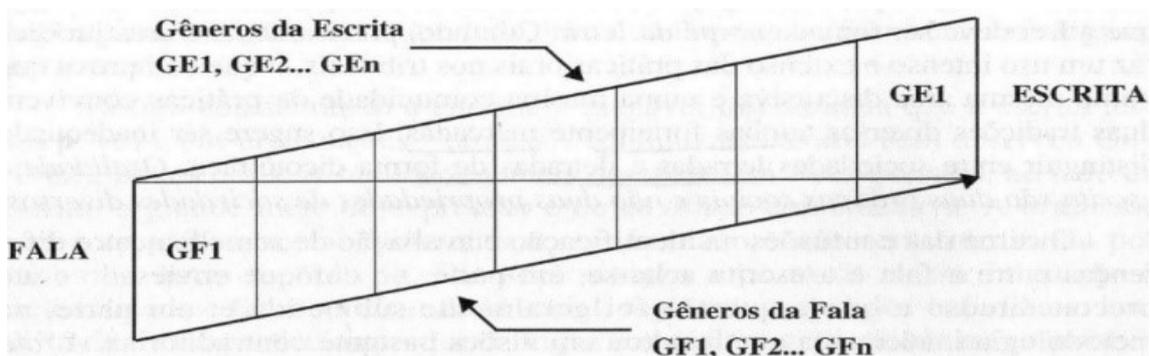
na tecnologia do computador. Logo, a “escrita” vem do balão da fala e está na concepção discursiva.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 192) a figura 12 mostra que,

Nesta representação, temos em [a] o domínio do tipicamente *falado* quanto ao meio e quanto à concepção, que é a produção original. Já a sua contraparte seria o domínio [c] correspondente ao tipicamente *escrito*. Por outro lado, tanto [b] como [d] seriam os domínios mistos das mesclagens de modalidades. Note-se que a concepção diz respeito à versão original e o meio diz respeito ao modo de recepção. Se formos fazer uma análise mais fina, teremos que distinguir os pesos dessas duas maneiras de contemplar o texto.

A figura 13 complementa informações sobre as modalidades entre a fala e a escrita nos gêneros textuais. Observemos:

**Figura 13:** Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



Fonte: Marcuschi, 2010a, p. 38.

Contudo, existem dois caminhos nos domínios linguísticos que Marcuschi (2010a) utiliza para esclarecer a relação entre a fala/oralidade e a escrita. Em ambas

se encontram os gêneros textuais (G), observando-se que tanto a fala como a escrita se dão em *dois contínuos*:

- na linha dos gêneros textuais (GF<sub>1</sub>, GF<sub>2</sub>... GF<sub>n</sub> e GE<sub>1</sub>, GE<sub>2</sub>, GE<sub>2</sub>... GE<sub>n</sub>);
- na linha das características específicas de cada modalidade (Marcuschi, 2010a, p. 38).

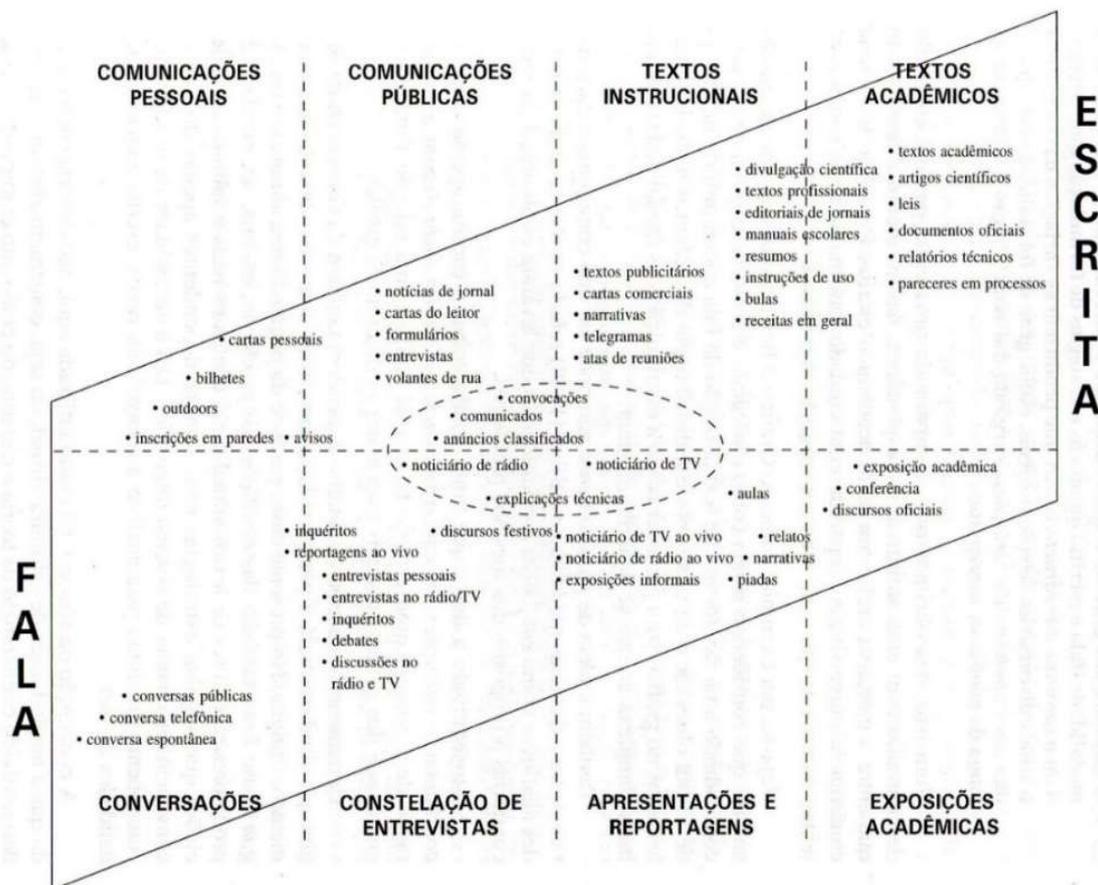
Por exemplo, os leitores, ao ler uma história em quadrinhos que contém fala no balão, podem notar a linguagem verbal-visual, não verbal ou mista. Pois, assim,

Teremos uma modalidade escrita muito menor (GE<sub>7</sub>), em ocorrências de comunicações pessoais em contraposição ao (GF<sub>1</sub>), com características muito próximas da fala, nas conversações. E o ponto de mudança seria exatamente essa linha tênue que permite a transição de uma modalidade a outra, ou de um gênero a outro, ou seja, a fala varia e a escrita varia (Castelo, 2014, p. 34).

Isso significa que o intervalo entre a fala e a escrita é mais próximo um do outro. A linha divisória da figura 13 estabelece duas partes que se contrapõem. Marcuschi (2010a, p. 38) afirma que “há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, por exemplo, as cartas íntimas e pessoais”. Entre a fala e a escrita há uma variação nas modalidades da conversação do *continuum* nos gêneros textuais e nos tipos textuais.

Nota-se no quadro abaixo, a relação entre fala e escrita, visualizada em gráfico para mostrar que os gêneros textuais se situam em diferentes pontos, variando da oralidade à escrita:

**Figura 14:** Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi, 2010a, p. 41.

Estão representadas no contínuo dos gêneros textuais a fala e a escrita e são apresentadas em duas partes que se dividem entre as linhas, sendo a parte da escrita nas comunicações pessoais, comunicações públicas, textos instrucionais, e os textos acadêmicos; e na outra parte, a da fala, nas: conversações, constelação de entrevistas, apresentações e reportagens e exposições acadêmicas. No centro, observam-se, as que são mais usadas para a comunicação na fala e na escrita. Esses tipos de gêneros textuais expressam-se por convocações, comunicados e anúncios classificados no que diz respeito à escrita; e, no noticiário de rádio, noticiário de TV e nas explicações técnicas no que tange à fala. Assim,

O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (Marcuschi, 2010a, p. 42).

Há inúmeros gêneros textuais no *continuum* da fala e da escrita, e muitas variações de texto nas duas modalidades de uso da língua. Marcuschi (2010a, p. 34) afirma,

Em conclusão a estas observações, pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

Em síntese, tanto a fala quanto a escrita, desde a infância, na conversação com a família, são aprendidas por meio do diálogo. Por exemplo: o pai e a mãe, ao conversarem, estabelecem diálogos com os filhos. É importante destacar que o diálogo não acontece somente em casa, mas em outros locais, principalmente na escola, onde há a interação entre os professores e os demais colegas.

### 3.3 Gênero Narrativo em histórias em quadrinhos

Esta seção aborda o gênero narrativo com base nos autores Gancho (2006), Barbosa (2022), Ramos (2022), Vergueiro & Ramos (2022a), os quais destacam a importância da leitura de histórias em quadrinhos nas escolas brasileiras. Muitos leitores, de todas as gerações, gostam de ler esse gênero, que não agrada somente às crianças, mas também aos adultos, que apreciam essa leitura. Isso ocorre porque ela se realiza por meio de textos e imagens. As cores, a textura, a tipografia da escrita, o tamanho do porte da revista, a língua falada e a quantidade de páginas desenhadas à mão chamam a atenção. As histórias em quadrinhos são publicadas em diversos suportes, incluindo jornais, revistas e gibis.

Os desenhos de Maurício de Sousa iniciam-se no final da 1ª metade do século XX: “tudo começou quando, em 1959, um dos principais jornais de São Paulo começou a publicar sua primeira história em quadrinhos diária sobre um cão chamado “Bidu” e seu proprietário<sup>24</sup>”. Em seguida surgiu o gibi da *Turma da Mônica*<sup>25</sup>.

Hoje em dia, os alunos aproveitam para ler livros na biblioteca da escola, no intervalo, nos mais diferentes gêneros: romance, conto, crônica, revistas, gibis etc. As bibliotecas possuem diversos materiais para atrair os leitores. É possível folhear as páginas de um livro com interesse para ler, conhecer e aprender, silenciosamente. Por meio da concentração na leitura, visualizam-se as informações para enriquecer o vocabulário e a ortografia. Pode-se observar os verbos, a crase, a concordância, a morfologia, a sintaxe, a pontuação dentre outros. Esse conhecimento não é somente para a disciplina de Língua Portuguesa, mas para todas as disciplinas que podem aproveitar os recursos da história em quadrinhos, ou seja, conhecer de forma mais ampla os gêneros textuais, para interagirem e para se comunicarem entre os professores e os alunos. Esse tipo de leitura é importante porque amplia o vocabulário, estimula a imaginação, promove a troca e as relações interpessoais.

---

<sup>24</sup> WIPO. Maurício de Sousa Produções: Sucesso em quadrinhos sustentado pela propriedade intelectual. Disponível em: <[https://www.wipo.int/wipo\\_magazine/pt/2021/03/article\\_0004.html](https://www.wipo.int/wipo_magazine/pt/2021/03/article_0004.html)> Acesso em: 24 set. 2023.

<sup>25</sup> O gibi, reunindo histórias das crianças do bairro do Limoeiro, foi lançado em maio de 1970. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <[https://ufmg.br/comunicacao/noticias/primeira-revista-da-turma-da-monica-era-publicada-ha-50-anos#:~:text=Cinquenta%20anos%20atr%C3%A1s%2C%20em%20maio,exclusiva%3A%20A%20Turma%20da%20M%C3%B4nica!](https://ufmg.br/comunicacao/noticias/primeira-revista-da-turma-da-monica-era-publicada-ha-50-anos#:~:text=Cinquenta%20anos%20atr%C3%A1s%2C%20em%20maio,exclusiva%3A%20A%20Turma%20da%20M%C3%B4nica!>)> Acesso em: 24 set. 2023.

A interdisciplinaridade pode ser estabelecida, por exemplo, entre as disciplinas de Arte e a Língua Portuguesa, pois ambas podem trabalhar com as imagens visuais verbais, não verbais e mistas, nas práticas de história em quadrinhos, por meio de material e dos recursos visuais. Assim:

Os PCN traziam uma releitura das práticas pedagógicas aplicadas na escola, de modo a criar um novo referencial a ser adotado pelos professores nos ensinos fundamental e médio. Os parâmetros da área de Artes para 5ª a 8ª séries mencionam especificamente a necessidade de o aluno ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais, como publicidade, desenhos animados, fotografias e vídeos (PCN, 2008, p. 67 *apud* Vergueiro e Ramos, 2022a, p. 10).

E ainda ressalta:

Os PCN de Língua Portuguesa também mencionam os quadrinhos. No caso do ensino fundamental, existe referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda (PCN, 2008, p. 38, 54 *apud* Vergueiro e Ramos, 2022a, p. 10). O mesmo texto menciona igualmente as tiras como um dos gêneros a serem usados em sala de aula (PCN, 2008, p. 54 *apud* Vergueiro e Ramos, 2022a, p. 10).

Nessa direção, o professor pode utilizar a história em quadrinhos para incentivar a leitura e, em outro processo, a criação de desenhos, para elaborar e criar as imagens nos quadrinhos. Assim, pelos balões da fala na escrita, pode-se usar a linguagem verbal, a não verbal ou a mista.

Um gênero simples que pode ser utilizado é a vinheta, formato de narrativa gráfica que combina dois elementos: a representação de um desenho em um texto explicativo. A princípio os estudantes montam três cenas, uma para o princípio, uma para o meio e outra para o fim da história. Almeida (2001, p.115) explica que: “A HQ é composta, via de regra, de uma superfície ou de uma série de superfícies, de formato quase sempre quadrado ou regular, exploradas graficamente, às quais se dá o nome de *vinhetas* ou *quadrinhos*”. Baseado nas três cenas, Andrade (*apud* Michelletti, 2008, p. 69) montou o cenário desta forma:

**Quadro 7: Vinheta**

**Fonte:** Andrade, *apud* Micheletti, 2008, p. 69.

Andrade (*apud* Micheletti, 2008, p. 69) aponta que

As vinhetas são delimitadas externamente por traços que dividem a página e constituídas de formas justapostas. Essa construção é que lhes confere o fator de estruturação textual e delinea o percurso do fluxo narrativo. No Brasil, a passagem de uma vinheta para a outra, de forma geral, segue no sentido horizontal, da esquerda para a direita.

Isso pode ser percebido na tira a seguir:

**Figura 15:** Cebolinha de Maurício de Sousa



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

**Fonte:** Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27990>>

Acesso em: 24 set. 2023.

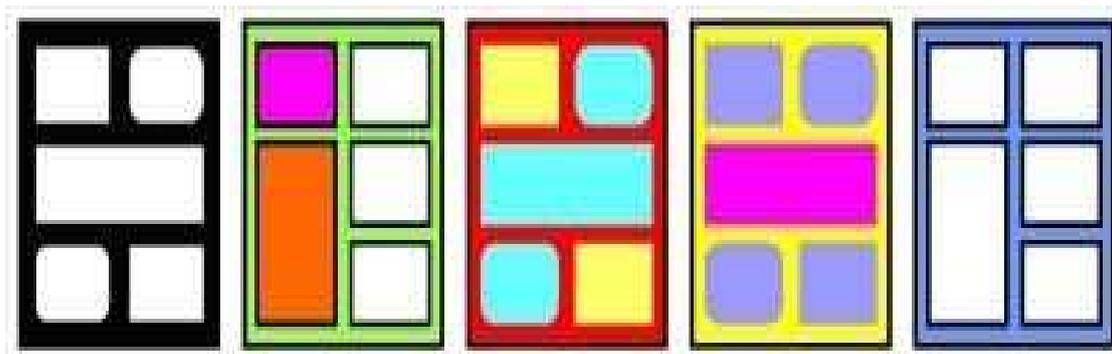
Vemos na figura acima três quadros, em sequência demonstrando o começo, o meio e o fim. Nos balões, há a linguagem verbal e não verbal e também podem aparecer onomatopéias. Nessas sequências, que podem ser histórias em quadrinhos ou tirinhas, o leitor lê e compreende a tirinha ou história em quadrinho. Após essa leitura, ele transforma esse texto em discurso direto ou indireto, realizando, assim, a retextualização.

Outro exemplo encontrado no *site* do portal do professor focaliza o quadro ou vinheta:

**Quadro ou vinheta** - chamados também de quadrinhos é o espaço no qual acontece uma ou mais ações. Geralmente de forma retangular ou quadrangular, funciona como moldura de um momento de ação. Tem a função de delimitar, separar, indicar o espaço entre as diferentes imagens. A disposição dos quadros na página pode facilitar ou dificultar a leitura (lembre-se que no ocidente lemos da esquerda para a direita e isso deve ser respeitado nas HQs). Além disso, a disposição dos quadros cumpre a função de dar dinamismo às sequências (Carneiro, 2011).

A figura abaixo sugere o passo a passo para montar cenário por cenário, elaborando o desenho de quadro em quadro:

**Figura 16:** Vinheta ou quadro



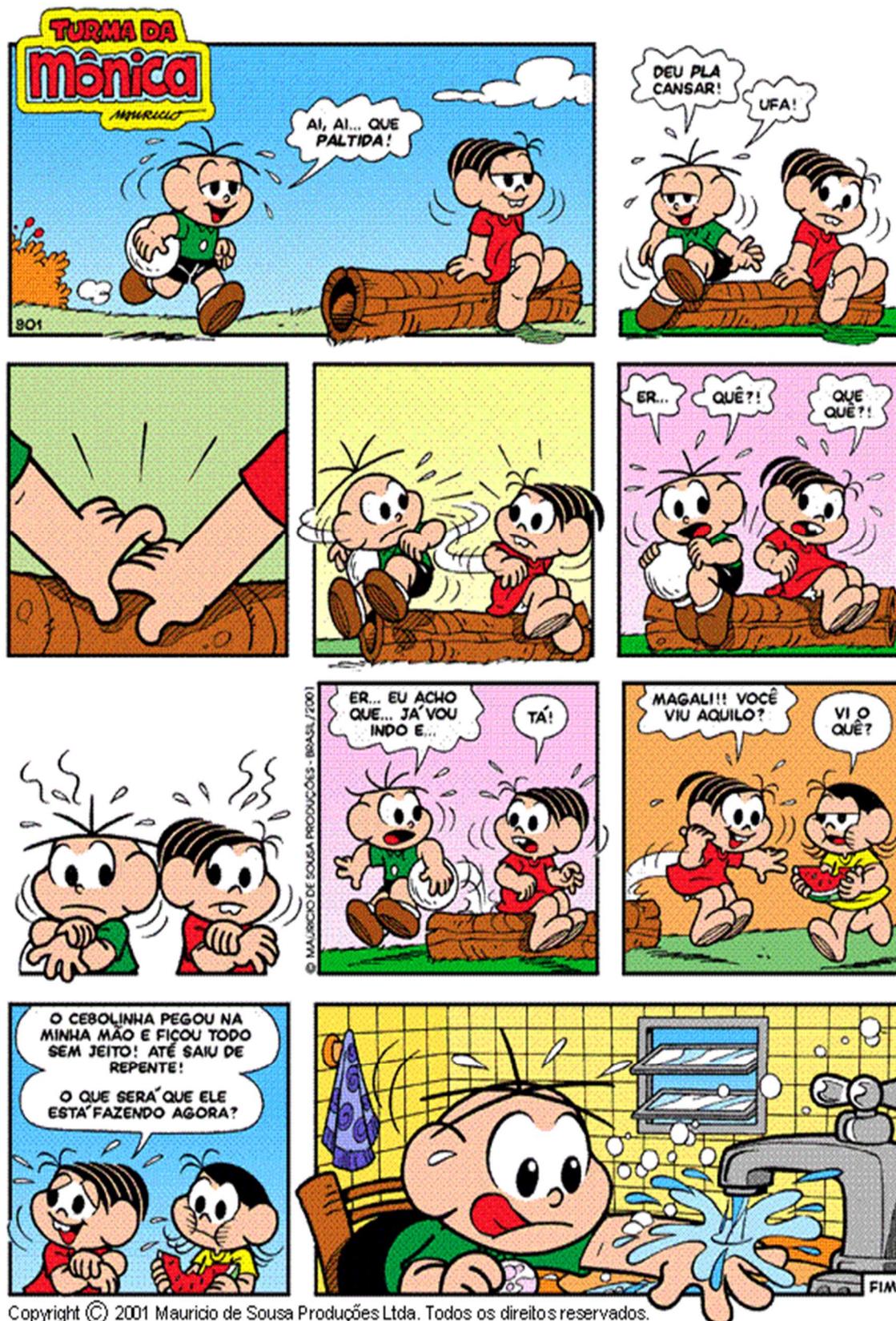
**Fonte:** Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27990>> Acesso em: 24 set. 2023.

No Brasil, a leitura sequencial dos balões é realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo. Inicia-se pelo título, observa-se a narração e a descrição e os recursos visuais que expressam pensamento, cochicho, grito etc., desde o início ao final da história.

Observe a história em quadrinho:

Figura 17: Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: Disponível em : <<https://splashpages.wordpress.com/2017/01/05/o-design-da-pagina-de-quadrinhos/>> Acesso em: 24 set. 2023.

Essa história, estrutura-se, elencando os elementos da narrativa: enredo, personagem, tempo, espaço e clímax, para que o leitor siga a sequência do quadro a quadro.

### 3.3.1 Narração da história em quadrinhos

Conforme vimos nas páginas anteriores, aborda-se o gênero narrativo em história em quadrinhos, e, a partir desse ponto, focalizamos a narração.

Sendo assim sabe-se que

As histórias em quadrinhos são **narrativas gráficas compostas por textos e imagens**. Apresentam diversidades de publicações e tom humorístico, contribuindo para uma visão crítica da sociedade e interpretação de contextos atemporais. As histórias em quadrinhos podem ser vistas em jornais, revistas, sites e outros suportes (Sartel<sup>26</sup>).

A autora Marisa Lajolo<sup>27</sup> (2002, p. 11) leu em Camões<sup>28</sup>: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e refletiu sobre a história em quadrinhos, considerando que

é um fenômeno cultural e, por muito tempo, foi discriminada enquanto literatura. Como gênero, no entanto, para o desenvolvimento da leitura e escrita, a cada dia conquista mais espaço, tanto no nível da pesquisa, quanto no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, desde a educação infantil até o ensino superior (Andrade *apud* Micheletti, 2008, p. 68).

Quando alguém lê a história em quadrinhos, exercita a leitura em balões. Entretanto, antes do estudante começar a escrever, é preciso que narre o que pensa, para depois, fazer o rascunho no caderno. Essa seria a introdução para o desenvolvimento da história.

A narração de histórias é uma prática surgida antes da escrita, de modo que remete ao tempo em que o saber era transmitido oralmente, como único meio de armazenar e transmitir o conhecimento para as futuras gerações (Nunes, 2020, p. 48).

---

<sup>26</sup> SARTEL, Marcel. **História em quadrinhos**. Disponível em <<https://www.portugues.com.br/redacao/historia-em-quadrinhos.html>> Acesso em 18 set. 2023.

<sup>27</sup> LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 2002, p. 11.

<sup>28</sup> Luís Vaz de Camões de *Os Lusíadas*.

Essa prática de leitura pode ser incentivada para crianças e adultos, comprando os gibis para criar o interesse de ler os quadrinhos. Assim pode-se colecionar os volumes, formando uma biblioteca específica. Nunes (2020, p. 48) relata que “O ato de contar histórias estabelece, entre o contador e o ouvinte, uma relação de troca, vindo à tona toda a bagagem cultural e afetiva do ouvinte, possibilitando a ele que se expresse como quem ele realmente é”. Por exemplo, ao ler uma fábula ou talvez contar uma história, o estudante aprende ouvindo e depois reconta essa história.

É por essa razão que “contar histórias é uma arte porque traz significações, ao propor um diálogo entre diferentes dimensões do ser” (Busatto, 2003, p. 10 *apud* Nunes, 2020, p. 48-49). Quanto mais treinar a leitura, mais prática esse leitor terá para criar a história em quadrinhos e, dessa forma, o estudante conseguirá, adquirir o domínio na criação da história.

A arte de contar histórias ajuda na propagação da cultura, no incentivo à leitura e no debate sobre temas sociais de forma lúdica.

### 3.3.2 Elementos da narrativa

Nesta parte, tratamos dos elementos da narrativa, como uma continuação dos gêneros narrativos, explicando como se faz para estruturar as partes da narrativa.

Gancho (2006, p. 11) comenta que

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são as personagens, num determinado tempo e lugar. Mas, para ser prosa de ficção, é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente quem caracteriza a narrativa. Os fatos, as personagens, o tempo e o espaço existem, por exemplo, num texto teatral, para o qual não é essencial a presença do narrador. Já no conto, no romance, ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre aquilo que é narrado (a história) e o autor, entre o narrado e o leitor.

Todas as histórias em quadrinhos têm que seguir os elementos da narrativa no texto, já que

entre as narrativas que utilizam ao mesmo tempo a linguagem verbal e a não-verbal, é importante citar as histórias em quadrinhos. A origem de todas essas formas está na epopeia, que é a mais antiga das formas narrativas, tendo surgido na Grécia (Faraco & Moura, 1995, p. 151).

Marcuschi (2010a) comenta que, quando se faz uma retextualização, transforma-se o texto em outro. Supondo que alguém leia uma história, escrita em prosa, ou poesia, pode passar para a história em quadrinhos transcrevendo um novo texto pela retextualização.

A seguir, apresentamos um modelo com o narrador e suas variantes: de narrador em terceira pessoa e variantes do narrador dos personagens. A autora Gancho (2006) afirma que narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem.

### Quadro 8: Narrador

Narrador	
<p>Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. As variantes de narrador podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra.</p> <p>(...)</p> <p>Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise literária, para designar a função do narrador na história: <i>foco narrativo</i> e <i>ponto de vista</i> (do narrador ou da narração). Tanto um quanto outro se referem à posição ou perspectiva do narrador frente aos fatos narrados. Assim, teríamos dois tipos de narrador, identificados à primeira vista pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa (do singular).</p>	
Tipos de narrador	
<p>1. <i>Terceira pessoa</i>: é o narrador que se posiciona fora dos fatos narrados, portanto, seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. O narrador em terceira pessoa é conhecido também pelo nome de <i>narrador observador</i>, e suas características principais são:</p> <p>a) <i>onisciência</i>: o narrador sabe tudo sobre a história;</p> <p>b) <i>onipresença</i>: o narrador está presente em todos os lugares da história.</p>	
Variantes de narrador em terceira pessoa	
a) <i>Narrador "intruso"</i> :	é o narrador que fala com o leitor ou que julga diretamente o comportamento das personagens.
b) <i>Narrador "parcial"</i> :	é o narrador que se identifica com determinada personagem da história e, mesmo não o defendendo explicitamente, permite que ele tenha mais espaço, isto é, maior destaque na história.
<p>2. <i>Primeira pessoa ou narrador personagem</i>: é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto, tem seu campo de visão limitado, isto é, não é onipresente, nem onisciente. No entanto, dependendo da personagem que narra a história, de quando o faz e de que relação estabelece com o leitor, podemos ter algumas variantes de narrador personagem.</p>	
Variantes do narrador personagens	
a) <i>Narrador testemunha</i> :	geralmente não é a personagem principal, mas narra acontecimentos dos quais participou, ainda que sem grande destaque.
b) <i>Narrador protagonista</i> :	é o narrador que é também a personagem central.

Fonte: Gancho, 2006, p. 30-33.

Esse quadro é complementado com os cinco tipos de elementos da narrativa:

### Quadro 9: Elementos da narrativa

Enredo	É o conjunto encadeado de fatos, organizado de acordo com a vontade do escritor. Todo enredo supõe um conflito. É importante lembrar que fatos sempre vem numa sequência: começo, meio, fim. No entanto, o escritor pode alterar essa ordem, começando a contar pelo meio ou pelo fim, dependendo do efeito que pretende alcançar.
Personagens	São seres ficcionais que vivem os fatos. Lembre-se: qualquer tipo de ser – gente, bicho, criaturas, inanimadas – pode ser personagem de uma narrativa.
Espaço	É o lugar onde acontecem os fatos narrados. Em algumas narrativas o espaço não é mencionado, pois não tem importância fundamental. Em outros casos, o espaço é muito importante e o escritor dedica a ele extensos trechos da obra.
Tempo	É o momento em que ocorrem os fatos narrados. O tempo pode ser cronológico ou psicológico.
Clímax	É o momento de tensão máxima, o momento decisivo. Há narrativas contemporâneas em que o clímax fica diluído, sendo difícil localizá-los com precisão.

Fonte: Faraco e Moura, 1995, p. 150-151.

Há personagens nas histórias em quadrinhos, como, por exemplo: Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Mônica, Magali, publicadas no Brasil. Também, existe uma outra face das histórias em quadrinhos que mostra a dualidade das personagens que percorrem os aspectos: o bem e o mal, o amigo e o inimigo, o herói e o vilão etc., cuja finalidade é prender a atenção do leitor.

O próximo quadro descreve a classificação das personagens e como se envolvem no enredo da história:

### Quadro 10: Classificação das personagens

Classificação das personagens	
1) Quanto ao papel desempenhado no enredo:	
a) <i>protagonista:</i>	é a personagem principal
- <i>herói:</i>	é o protagonista com características superiores às de seu grupo;
- <i>anti-herói:</i>	é o protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto.
b) <i>antagonista:</i>	é a personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características diametralmente opostas às do protagonista. Enfim, geralmente seria o <i>vilão</i> da história.
c) <i>personagens secundárias:</i>	são personagens caracterizadas menos importantes na história, isto é, que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo; podem desempenhar papel de ajudantes do protagonista ou do antagonista, de confidentes, enfim, de figurantes.

Fonte: Gancho, 2006, p. 18-24.

As personagens podem ser de um desses três tipos: a protagonista, a antagonista e as secundárias.

### 3.3.2.1 Várias formas do(s) balão(es)

Os balões apresentam várias formas de comunicação entre as personagens, contudo o essencial é a comunicação na mesma língua. É oportuno ressaltar que os balões representam a fala, os pensamentos, os sons e outras formas de comunicação dos personagens e variam em formato e contorno, transmitindo intenções distintas.

Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda com meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta a sua essência (Bakhtin, 2011, p. 270).

Pois

a criança lê os quadrinhos e depreende uma mensagem adequada à sua idade, em geral uma problemática singela, enquanto o adulto dela extrai um questionamento mais profundo da realidade, permitindo-lhe o relacionamento do fato narrado pela linguagem gráfica sequencial com aspectos da vida política e social que afetam o seu dia a dia (Vergueiro, 2022 *apud* Vergueiro & Ramos, 2022a, p. 165-166).

O estudante lê, interpreta e entende, por meio do balão da fala e da escrita na sequência do quadro a quadro. Depois, faz uma redação por meio da transcrição gerando uma atividade de retextualização. Barbosa (2022 *apud* Vergueiro e Ramos 2022a, p. 117-118) utilizou este método para fazer análise:

Em Língua Portuguesa, além da redação, o professor pode fazer uma análise com os alunos sobre a narrativa utilizada no discurso dos quadrinhos, no qual a fala dos personagens está nos balões e o pensamento e as descrições encontram-se em caixas de texto.

Um bom exercício é propor aos alunos a transposição do discurso representado na história em quadrinhos para uma narrativa literária:

- Como seria a representação dos mesmos balões?
- E a descrição do cenário?
- Que soluções os estudantes propõem?
- Qual o tipo ou sequência textual utilizado: narrativo ou descritivo?

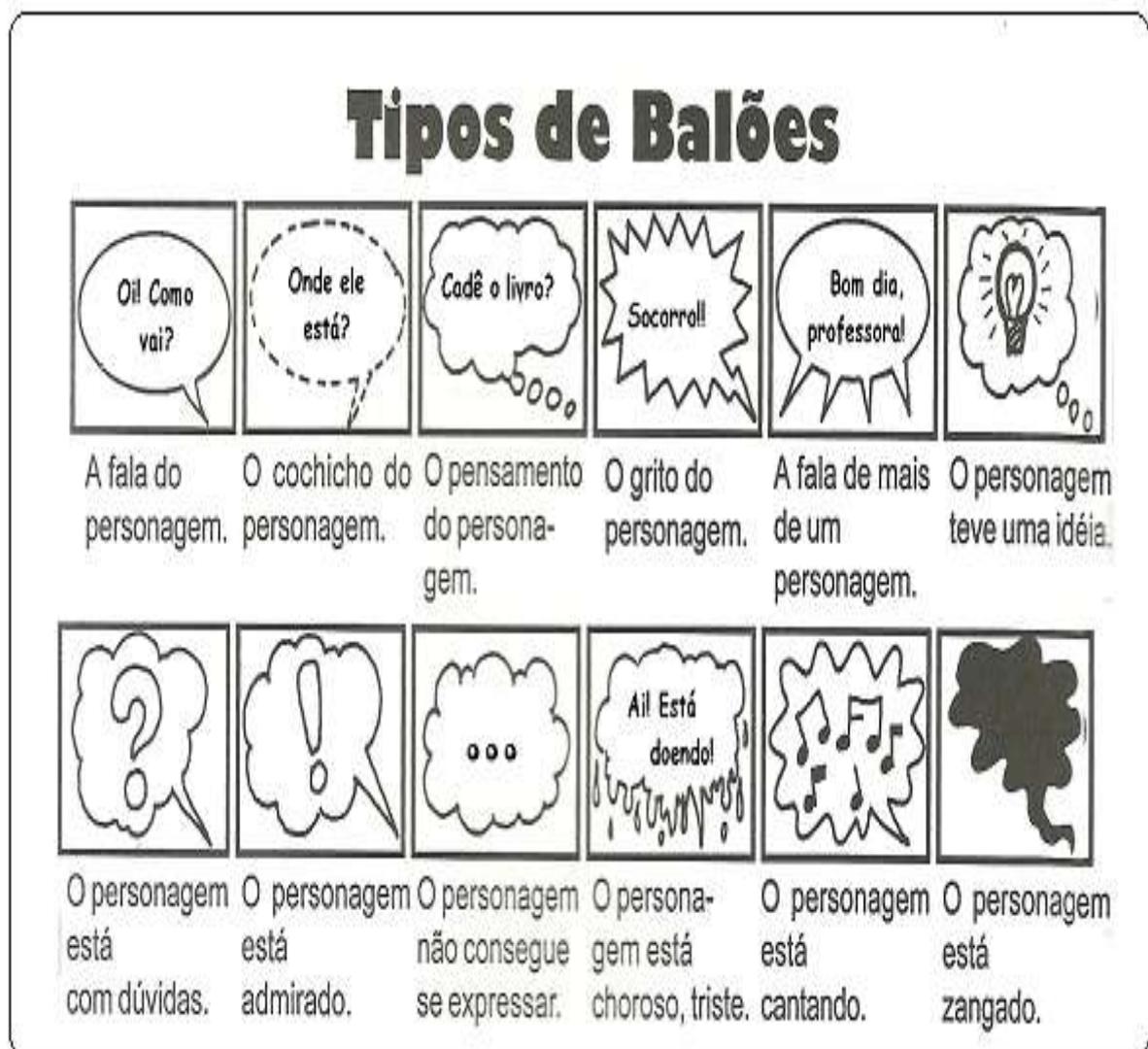
As formas dos balões podem ser:

uma hibridização de *signos verbais escritos* e *signos visuais*. Estes agregam signos de três ordens: *icônica* (representação de seres ou objetos reconhecíveis), *plástica* (caso de textura e da cor) e de *contorno* (a borda ou linha que envolve as imagens; é de particular interesse para a análise dos balões) (Ramos, 2007 *apud* Ramos, 2022b, p. 56).

Para fazer o desenho em quadrinhos, há uma lista de fala nos balões, tais como: “balão-fala, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão de linhas quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão-uníssonos, balão-zero ou ausência de balão, balões-intercalados, balão-mudo, balões-duplos, balão-sonho, balão de apêndice cortado, balões-especiais” (Ramos, 2022b, p. 37-41) e assim por diante.

Abaixo, vemos no exemplo, nesses tipos de balões, o que cada um deles representa e qual é a sua finalidade ao se fazer a leitura do balão da fala através na escrita:

**Quadro 11: Tipos de balões**



Em síntese, este capítulo mostrou que todas as histórias em quadrinhos têm um processo para trabalhar tanto a retextualização quanto o gênero textual entre as duas modalidades, a oral e a escrita, para produzir um texto. A seguir, o quarto e último capítulo aborda as atividades de retextualização, realizadas em sala de aula, estratégia interessante para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos, não só para as tarefas escolares, mas para a vida.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, analisamos o *corpus* recortado para esta pesquisa. São cinco textos publicados em gibis, de autoria de Maurício de Sousa, com histórias com as seguintes personagens: Mônica (texto 1), Cebolinha e Cascão (texto 2), Chico Bento (texto 3), Mônica na fazenda (texto 4) e Cebolinha em mal-entendido (texto 5). Esse material foi utilizado em sala de aula, visando a trabalhar a linguagem oral e a escrita, para que os alunos da EJA aprendessem a interpretar e a transcrever textos. Marcuschi (2010a), em seu livro “*Da Fala para a escrita - atividades de retextualização*”, afirma que: “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionizados” (p. 49).

#### 4.1 Análise do primeiro texto: Mônica em “O Jardim”

A seguir, apresentamos a proposta de atividades de retextualização, da imagem da figura 18, com a linguagem verbal narrativa com uso da fala na escrita do balão. Para a utilização dos gibis em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário que o aluno aprenda a construir e a narrar, levando em conta os cinco elementos da narrativa que compõem a obra de Maurício de Sousa, o gibi da “Mônica”. Que elementos da narrativa são esses? São eles: o *enredo* é responsável por dar sequência aos fatos. O *narrador*, também conhecido como “foco narrativo”, é responsável por contar a história. Os *personagens* são as pessoas que estão presentes no enredo, desenvolvendo as ações. O *tempo* determina o período em que a narrativa se passa e o *espaço* é o local onde a história acontece.

O professor, antes disso, ensina para seus alunos o discurso direto e o discurso indireto para eles criarem o seu próprio, no uso da fala dos personagens. Assim, o aluno faz o rascunho no caderno, a lápis. Caso tenha dificuldades, ele pede que o professor o ajude a elaborar a redação dentro do período da aula de Língua Portuguesa. Na EJA, essa atividade leva três ou quatro aulas para ser finalizada. Como proposta de atividade de retextualização, pode-se optar pelo uso de *slides* ou da lousa, fazendo-se um breve resumo.

São quatro passos para se apresentar os conteúdos na sala de aula. O primeiro, é ensinar a linguagem verbal, não verbal e mista, retomar o estudo da linguagem e a narrativa das histórias em quadrinhos apresentando as estratégias de elaboração do começo, meio e fim. O segundo passo, é ensinar “os elementos narrativos” para conhecer o texto narrativo. O terceiro passo, é ensinar o “discurso direto” “é representação textual da fala das personagens através do diálogo” (Mesquita e Martos, 1993, p. 293), usando dois pontos e travessão no verbo de elocução e o “discurso indireto” que “apresenta o narrador transmitindo, com suas próprias palavras, o pensamento ou a fala das personagens (*op.cit.*, 1993, p 293), usando apenas o conectivo subordinativo. E, por fim, o quarto passo é a escolha pelo professor da imagem narrativa em HQ que utilizará na aula.

Assim, o professor explica e o aluno faz a transcrição em texto narrativo, produzindo a retextualização, ou seja, revê e retoma o conteúdo das aulas anteriores, tanto os elementos narrativos quanto o discurso direto e o discurso indireto.

Seguem as propostas:

Práticas de linguagem/conteúdo: produção de textos do tipo narrativo

Objetos de conhecimento: Construção de textualidade; relação entre textos

Material: Folha impressa de HQ.

Habilidades na BNCC (2017): (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios do gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Recursos e estratégia: caderno, lápis, borracha e caneta. Serão duas propostas de atividade, uma para a linguagem não verbal e a outra para a linguagem verbal.

Como fazer as atividades de retextualização: primeiro passo, leia a HQ, segundo passo, transcreva em uma produção de texto o que leu no balão da fala na escrita e as suas consequências narrativas.

Figura 18: Mônica de Maurício de Sousa (1)



Espera-se que o aluno leia a história em quadrinhos (figura 18), narre o que está proposto visualmente em uma página, tendo em vista que há falas com balão. Nessa página, há o título, o cenário, o ambiente, o conflito, a textura, as cores da imagem etc. À medida em que o aluno lê o balão da fala na escrita como discurso direto no diálogo da personagem, constrói um título e o texto passando para o discurso indireto e fazendo os exercícios para o treinamento na produção textual de retextualização feita no caderno do aluno na sala de aula, elenca as partes da estrutura narrativa: enredo, personagem, espaço, tempo e clímax, na intenção de compor o seu texto, como por exemplo da figura 19, sem precisar entregar a folha separada é para deixar no caderno. O aluno constrói a sua própria história diante do que entendeu pela visualização do texto imagético no cenário, conforme o que está na sequência dos quadrinhos do começo até o fim.

Deve ser seguido o modelo de exemplo da resposta do professor, extraída do livro Fisk (2008, p. 135), para que “escreva uma versão da história com narrador em 3ª pessoa”. Portanto, é uma sugestão para se trabalhar em sala de aula, conforme o que se pede abaixo

**Figura 19:** Exemplo da resposta do professor.

Escreva uma versão da história com narrador em 3.<sup>a</sup> pessoa.

Resposta livre. O professor deve verificar se os textos produzidos pelos alunos condizem com a proposta do exercício.

Além disso, deve analisar os seguintes tópicos:

- Coesão (emprego dos elementos de coesão)
- Coerência
- Organização textual (começo, meio e fim)
- Ortografia
- Gramática

*Exemplo de resposta:*

*Em um jardim, Mônica saltitava e cantava feliz por causa da alegria que regar as flores lhe causava. Ela adorava essa função, pois acreditava que, desse modo, levaria alegria, vida e frescor para as belas plantas.*

*Dizendo oi, a menina regou as rosas, as petúnias, os gerânios, os cravos, as margaridas e todas as belas plantinhas. Mal sabia ela que, ao contrário do que pensava, as flores discordavam das crenças dela.*

*Após terem sido regadas, as flores reclamaram que Mônica tirava a beleza delas ao deixá-las ensopadas, estragando seus penteados.*

Fonte: Fisk, 2008, p. 135.

*Proposta 1: Linguagem não verbal-visual*

Tema: Lendo a história em quadrinhos nos textos narrativos

Objetivo: fazer o aluno ler a história para narrar os elementos em textos narrativos sem o uso da fala no balão na escrita.

A seguir, é proposta a HQ impressa:

#### 4.2 Análise do segundo texto: Mônica em “O baú misterioso”

**Figura 20:** Mônica de Maurício de Sousa (2)



**Fonte:** Turma da Mônica. Maurício de Sousa<sup>29</sup>, p. 56.

<sup>29</sup> A folha que rasguei é antiga, porém não encontrei a revista, o nome da editora e o ano.

Primeiramente, deve ser ensinado o conteúdo teórico relativo à língua portuguesa, explicando passo a passo, a linguagem não verbal, os elementos da narrativa, o discurso direto e o discurso indireto, para depois passar para a prática de exercícios em sala de aula, construindo e narrando a história em quadrinhos com o nível básico, sem o uso do balão. Esse é o primeiro momento de treinamento de exercícios que será feito no caderno individualmente. O aluno redige a redação e a entrega para o professor, que a devolve aos estudantes, com as devidas correções, para passá-las a limpo.

Para a realização da primeira proposta foram feitos três exercícios como segue:

#### *Exercício 1:*

Produza um texto narrativo com o que você acabou de ver na história em quadrinhos. Agora, transcreva o que você entendeu dessa história. Faça a redação individual, porém não esqueça dos elementos da narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens e narrador. Coloque também o título.

A seguir, são apresentadas as percepções sobre os estudantes na realização do exercício de transcrição e retextualização, advindas da figura 20, aplicado na EJA do II Termo, na turma do segundo semestre:

- *Aluno 1:* é esforçado e prestativo, tem o domínio da língua portuguesa e escreve bem, sem nenhuma ajuda do professor. Atendeu bem o conteúdo da aula (anexo 1).
- *Aluna 2:* tem dificuldade de escrever o texto e precisou da ajuda do professor para realizar o passo a passo. Contudo, tentou fazer sozinha até conseguir realizar a sua atividade (anexo 2).
- *Aluna 3:* tem bastante dificuldade e precisou de ajuda do professor, mas seguiu redigindo os quadrinhos pelo discurso direto (anexo 3).
- *Aluna 4:* é esforçada e prestativa, tem o domínio da língua portuguesa e escreve bem (anexo 4).

O aluno 5 e aluna 6 não fizeram a atividade.



**Figura 22:** Almanaque Histórias de duas páginas Turma da Mônica (1b)



**Fonte:** Almanaque Histórias de duas páginas – Turma da Mônica. Maurício de Sousa. Panini Comics. Nº1. Setembro de 2007. p. 27.

Atividade feita, de acordo com o modelo do exercício anterior. Neste exercício, deve ser seguida a mesma proposta de atividade, com o treinamento de exercícios na prática, para que os estudantes produzam a retextualização na produção dos textos, de Chico Bento e da Mônica. Segue para o *Exercício 3*:

#### 4.4 Análise do quarto texto: Mônica “na Fazenda”

Figura 23: Almanaque Histórias de duas páginas Turma da Mônica (2a)



Fonte: Almanaque Histórias de duas páginas – Turma da Mônica. Maurício de Sousa. Panini Comics. Nº1. Setembro de 2007. p. 32.

Figura 24: Almanaque Histórias de duas páginas Turma da Mônica (2b)



Fonte: Almanaque Histórias de duas páginas – Turma da Mônica. Maurício de Sousa. Panini Comics. Nº1. Setembro de 2007. p. 33.

A seguir as percepções advindas do exercício 2 e 3, com a imagem não verbal, das figuras 21-22 e 23-24, sem o uso da fala no balão, na mesma turma.

- **Aluno 1:** fez a história do Chico Bento no discurso direto e a da Mônica no discurso indireto (anexo 5).
- **Aluna 2:** fez a história do Chico Bento no discurso direto e a da Mônica no discurso direto (anexo 6).
- **Aluna 3:** fez a história do Chico Bento no discurso direto e a da Mônica no discurso direto e no discurso indireto (anexo 7 e 8).
- **Aluna 4:** fez a história do Chico Bento no discurso direto e a da Mônica no discurso direto (anexo 9).
- **Aluno 5:** teve muita dificuldade para escrever e precisou da ajuda do professor, mesmo tentando fazer a redação, esforçou-se razoavelmente (anexo 10).
- **Aluno 6:** fez a história do Chico Bento no discurso direto e no discurso indireto. Não fez a da Mônica, pois entregou os exercícios, esquecendo-se de fazer a atividade (anexo 11).

Todos os alunos participaram e fizeram os exercícios 2 e 3 das atividades de retextualização na sala de aula, tanto o discurso direto quanto o discurso indireto, com a linguagem não verbal do Chico Bento em “O espantalho” e da “Mônica na Fazenda”.

Segundo Ramos (2022 *apud* Barbosa, 2022c, p. 73), “Hoje, fala e escrita são vistas como práticas complementares, e não como unidades diferentes. Há o que se chama de *continuum*: um gênero pode ser mais ou menos próximo à escrita, mais ou menos próximo à fala”. O *continuum* é uma tipologia de texto, como por exemplo: uma entrevista, uma receita, uma bula de remédio, um jornal, um e-mail, uma mensagem da via do *WhatsApp* etc, que fazem parte da comunicação por meio de interlocutores.

Assim quando falamos e da mesma forma quando ouvimos, podemos fazer a retextualização na produção textual.

A leitura inicia-se no primeiro quadro ao ver a ação das personagens, começando a ler a história em quadrinhos da esquerda para direita, em seguida, lê-se a fala no balão é o Cebolinha (figura 25). A outra personagem surge o outro balão com sua fala é o Cascão (figura 25). Se porventura aparecer mais uma personagem, seguirá no mesmo sentido da fala, e assim sucessivamente até o final com a palavra “fim”. Portanto, “fica claro que há presença da fala na escrita” (Ramos, 2022 *apud* Barbosa, 2022c, p. 75). Toda história é lida pela escrita no balão, o aluno monta o seu próprio texto narrativo produzindo-o no discurso direto e passando para o discurso indireto, usando e alterando, por exemplo, as conjunções subordinativas *que* e *se*, os pronomes, os tempos verbais, pontuação, ortografia etc. Levando -se em consideração que

As noções de fala e escrita, são essenciais para estudos de Língua Portuguesa, são fartamente exemplificadas nos quadrinhos. Basta observar os balões. Com maior ou menor fidelidade, eles procuram representar na escrita vários aspectos da fala (a própria função do balão é colocar palavras na boca dos personagens). É o mesmo recurso do discurso direto em textos literários” (Ramos, 2022 *apud* Barbosa, 2022c, p. 73-74).

Espera-se o mesmo resultado da proposta anterior, embora em outro gibi de Maurício de Sousa. O procedimento segue o mesmo passo a passo.

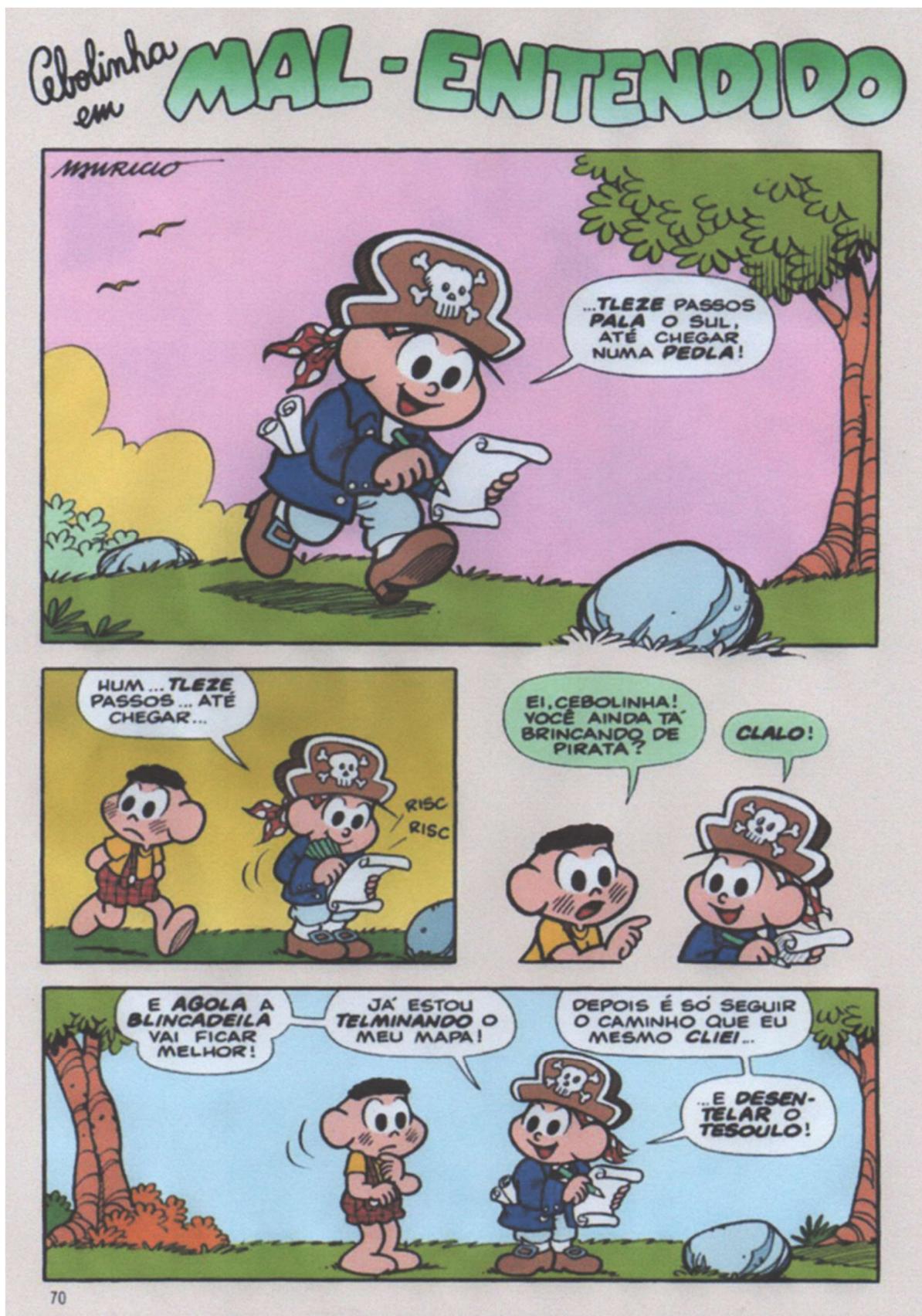
Proposta 2: Linguagem verbal-visual.

Tema: fala e escrita

Objetivo: mostrar ao aluno que fala e escrita são apenas linguagens, que compõe os elementos em textos narrativos, mesmo com o uso da fala no balão da escrita.

#### **4.5 Análise do quinto texto: Cebolinha em “Mal-entendido”**

Figura 25: Almanaque Histórias de duas páginas Turma da Mônica (2a)



Fonte: Almanaque Histórias de duas páginas – Turma da Mônica. Maurício de Sousa. Panini Comics. Nº1. Setembro de 2007. p.70.

Figura 26: Almanaque Histórias de duas páginas Turma da Mônica (2b)



Fonte: Almanaque Histórias de duas páginas – Turma da Mônica. Maurício de Sousa. Panini Comics. Nº1. Setembro de 2007. p.71.

A seguir, retomamos e vimos a imagem da figura 18, o exercício da história em quadrinhos: Mônica em “O Jardim”, que foi feita no caderno. Solicitamos que os estudantes tentassem fazer a mesma proposta no exercício 4 de retextualização de Cebolinha em “Mal-entendido”.

#### *Exercício 4:*

Leia e releia a história do gibi: “Cebolinha em: Mal-entendido”, do primeiro ao último quadrinho, quadro a quadro. Faça o mesmo modelo de exercício da imagem: Mônica em “O Jardim” (figura 18), que fizemos na aula anterior, observando o começo, o meio e o fim e usando os mesmos elementos da narrativa. Produza o seu texto no caderno fazendo um rascunho, usando a fala no balão da escrita, no *continuum* entre a fala e a escrita do discurso direto e transcreva para o discurso indireto na retextualização.

Ao terminarem os exercícios, os alunos entregaram o trabalho e o professor fez as devidas correções. Diante disso, para essa nova proposta de exercício, as percepções do texto produzido são advindas das figuras 25-26. São elas:

- **Aluno 1:** fez a história do Cebolinha no discurso direto e o discurso indireto (anexos 12 e 13).
- **Aluna 2:** fez o discurso direto e o discurso indireto (anexos 14 e 15).
- **Aluna 3:** fez o discurso direto e o discurso indireto (anexos 16 e 17).
- **Aluno 5:** fez o discurso direto e o discurso indireto (anexos 18,19, e 20).

Durante as aulas, eles tentaram fazer os exercícios que já haviam aprendido nas atividades anteriores. Leram e compreenderam a passagem na oralidade da fala do balão através da escrita, e, assim, elaboraram uma produção de texto, por meio da retextualização da fala para a escrita, registrada no rascunho do caderno.

Tanto o aluno 1 quanto as alunas 2 e 3 conseguiram realizar as atividades da fala para escrita, na transcrição da retextualização. Todavia, apenas o aluno 5 teve muita dificuldade de escrever a redação e precisou da ajuda do professor para fazer a produção do texto, e assim fez exercício sozinho. A aluna 4 e o aluno 6 faltaram nessa aula.

Nas imagens das figuras 20, 25-26, a personagem Cebolinha imita um “pirata”. Já nas figuras 21-22 e 23-24, também aparece o boneco “espantalho”.

A análise do texto, mostra a apresentação da fala para a escrita nas duas modalidades diferentes. Segundo Vieira e Faraco (2023, p. 36),

A fala e a escrita de uma língua são práticas sociais diferentes que resultam, conseqüentemente, em textos estruturalmente diferentes. Isso quer dizer que a gramática de um texto falado por um brasileiro é diferente da gramática de um texto escrito por esse mesmo brasileiro, não por serem textos em línguas diferentes, mas por serem produtos de práticas sociais de linguagem que se dão em modalidades de naturezas distintas – a fala e a escrita. Em suma, **falar e escrever mesmo em situações monitoradas de fala e escrita, não resultam em textos com uma mesma gramática.**

Os autores ainda complementam:

Em suma, a estrutura de um texto falado costuma ser bem diferente da estrutura desse mesmo texto por escrito. A transformação da fala para a escrita recebe o nome de técnico de retextualização. Trata-se de uma prática complexa, não mecânica, que abrange operações diversas de reestruturação sintática e reconstrução semântica.

Práticas de retextualização da fala para a escrita ajudam a desenvolver e amadurecer a percepção de que as estruturas frasais do texto escrito formal têm uma organização particular, diferente da organização da fala, qualquer que seja o grau de formalidade desta. Escrever com adequação às situações de formalidade é, também, se conscientizar dessas diferenças entre a gramática da fala e da escrita (Vieira e Faraco, 2023, p. 38).

Marcuschi (2010, p. 47) traz o mesmo sentido sobre o uso da retextualização que a citação de Vieira e Faraco (2023):

Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o *texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.*

Enfim, a expectativa foi trabalhar com a turma da EJA, a realização de atividades de retextualização para a transcrição na produção textual, nas duas modalidades no *continuum* da fala para a escrita, nas aulas presenciais, da tipologia textual da história em quadrinhos. A turma do segundo termo, no primeiro semestre

de 2023 era pequena, a média de presença girava em torno de seis a dez alunos, porém, dentre eles, apenas cinco ou seis alunos realizaram as atividades.

Em síntese, durante o semestre, aproveitamos a oportunidade do trabalho desenvolvido na sala de aula para o meu estudo de mestrando em Língua Portuguesa. Assim, realizamos e preparamos o estudo do livro de Marcuschi (2010a), para fazer uma proposta de trabalho com as Histórias em Quadrinhos e a possibilidade de sua retextualização da fala para a escrita, bem como a produção textual escrita na Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, Zeni (2022 *apud* Vergueiro e Ramos 2022a, p. 142) destacam as seguintes etapas:

- a leitura da obra;
- definição de um critério de unidade para análise;
- divisão das cenas em unidades (podem ser ações narrativas, cenas maiores, capítulos);
- utilização do mesmo critério para a adaptação e a consequente divisão em unidades.

Esses são os mecanismos de aprendizagem na sala de aula, vivenciados pelo professor e pelos alunos. Assim, esperamos que a EJA forme um bom escritor e um bom redator por meio da aprendizagem dos gêneros textuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) afirmam que onde há

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (PCN, 1998, p. 48 *apud* Nunes, 2020, p. 59).

Assim, “a intenção é trabalhar com textos de forma produtiva, interativa e motivadora” (Nunes, 2020, p. 57). Na sala de aula, os processos para produzir um texto são trabalhosos, o aluno faz e refaz, entrega ao professor que corrige e devolve; o aluno passa a limpo, e entrega o texto pronto. Esse aluno, ainda, não é um bom redator, mas está a caminho, aprendendo com seu professor que o auxilia e ensina a fazer as atividades de retextualização da fala para a escrita.

Nunes (2020, p. 58) propõe atividades de retextualização na EJA, para os estudantes que têm dificuldade de escrita:

Nessa perspectiva, uma proposta de intervenção metodológica através da retextualização pareceu algo atrativo e, ao mesmo tempo, formativo, para trabalhar a maior dificuldade do nosso aluno: a escrita. Sabemos que não será numa fórmula pronta, por isso mesmo desejamos transformar a aula de texto em algo prazeroso e motivador para nosso alunado, a fim de que ele possa encontrar sentido nos textos que escreve, confirmando assim os anseios dos PCN (1998), ao defender a importância de formar cidadãos em sala de aula, capazes de atuar nas várias instâncias da sociedade (p. 58).

A produção de texto por meio de uma imagem busca auxílio na memória para produzir textos no gênero adequado e torna a produção prazerosa. Essa produção une a aprendizagem e a escrita ao passar a língua falada para o texto escrito. Com o suporte do material didático, os alunos produzem a sua ideia de texto, de forma bem dinâmica e produtiva. Desse modo, “todos os gêneros textuais são importantes porque moldam os textos, falados e escritos, que produzimos em nossas interações sociais” (Vital, 2017, p. 88). Apesar das “dificuldades encontradas na escrita dos alunos da EJA, surgiu a ideia da construção de proposta de atividades que ajudassem os professores a trabalhar, de maneira prazerosa, a escrita de textos” (Nunes, 2020, p. 60).

Na disciplina de Língua Portuguesa, a proposta de atividades de retextualização é importante, pois pode-se trabalhar na sala de aula com os alunos. Os professores podem utilizar, dessa forma, tanto a fala como a escrita, objetivando um bom resultado no desempenho do trabalho com gêneros de textos escritos.

São duas as modalidades possíveis de retextualização: fala e a escrita. No caso da *fala*,

é a maneira natural ou instintiva que o ser humano tem de usar a língua. O uso da língua na *fala* é tão espontâneo para nós como é respirar. É por meio da fala que nós adquirimos a língua quando crianças e todas elas, se não tiverem uma dificuldade como, por exemplo, *lesão cerebral* ou *autismo*, conseguirão adquirir uma (ou mais) língua (s) com muita rapidez e desenvoltura (Vital, 2017, p. 29).

Esse processo começa desde a primeira infância e vai até o aluno se tornar um adulto falante. Aprendendo por meio da fala e da audição na sala de aula na alfabetização, tanto o professor quanto o aluno, interagem e se comunicam oralmente para depois fazer a escrita. O processo de fazer as letras ou rabiscos a lápis na folha de papel em branco estimula e exercita a coordenação motora.

Segundo Vital (2017):



Por exemplo, começando pela produção oral, as pessoas falam, e outras ouvem, depois, fazem anotações na forma escrita. Ora, se a produção oral possui uma representação sonora, logo, aponta que há um texto. Assim a produção oral se encaminha da transcrição para a retextualização que opera na representação escrita.

#### 4.6 Modelo das operações

Marcuschi (2010a, p. 74) propôs nove operações nos textos-discursivos em dois blocos na passagem do texto oral para o escrito. O primeiro bloco é denominado “regras de regularização e idealização”, que se fundamenta nas estratégias de eliminação e inserção. Já o segundo bloco, trata das “regras de transformação” que se fundamentam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação apresentado na próxima página da figura 28. Na primeira parte há quatro operações de retextualização, a primeira regra está baseada no sentido de Taylor & Cameron (1987 *apud* Marcuschi, 2010a, p. 75):

1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (*estratégia de eliminação* baseada na idealização linguística)

2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (*estratégias de inserção* em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódica).

3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases pronomes egóticos (*estratégia de eliminação* para uma condensação linguística).

4ª operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (*estratégia de inserção*).

A segunda parte, é composta de cinco operações de transformação:

5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (*estratégia de reformulação* objetivando explicitude).

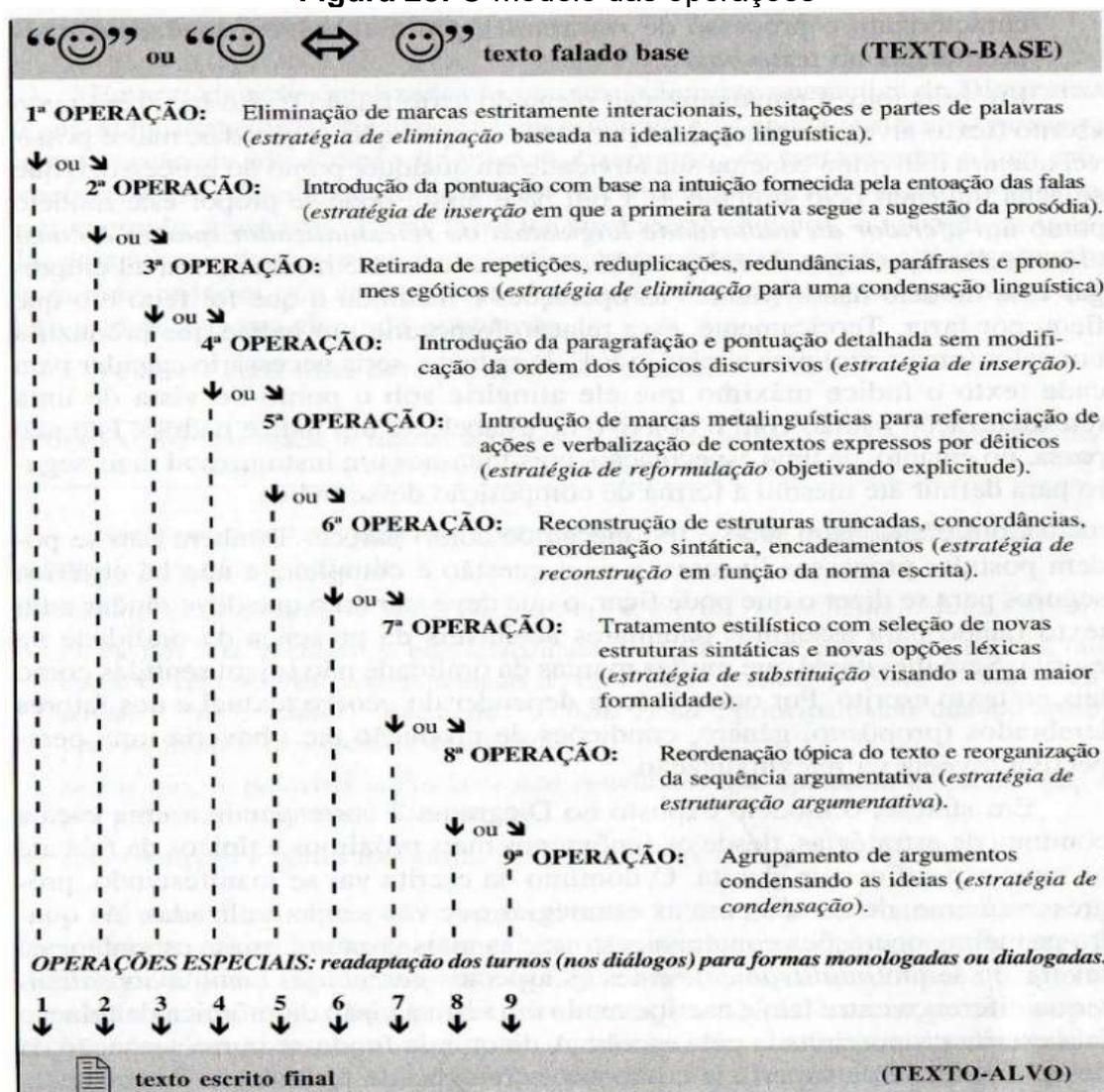
6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (*estratégia de reconstrução* em função da norma escrita).

7ª operação – Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (*estratégia de substituição* visando a uma maior formalidade).

8ª operação – Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (*estratégia de estruturação argumentativa*).

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (*estratégia de condensação*) (Marcuschi, 2010a, p. 75)

Figura 28: O modelo das operações



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

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

Fonte: Marcuschi, 2010a, p. 75.

Com o modelo acima apresentado por Marcuschi (2010a), cada operação tem possibilidades de trabalhar a retextualização na relação da: “fala-escrita, fala-fala, escrita-fala, escrita-escrita” (p. 48). O aluno aprende a escrever, reescrever e transcrever o seu novo texto, nas práticas das modalidades de leitura e de a escrita.

Por fim, encerramos este o último capítulo sobre a Retextualização na teoria e na prática. Passamos, a seguir, para a conclusão desta dissertação.

## CONCLUSÃO

Por fim, concluímos este trabalho cujo tema é a “Retextualização do Gênero Textual *Histórias em Quadrinhos* e a produção escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” que foi abordada entre a oralidade e a escrita, na prática e na teoria, como propostas por Marcuschi (2010a).

Como justificativa pessoal, escolhemos o ensino da EJA, a fim de que os alunos lessem *Histórias em Quadrinhos* e fizessem uma atividade de transcrição na transposição da retextualização na produção de texto. Também tivemos um motivo social na escolha desse tema: o professor ensinar os alunos a conhecer a leitura da História em Quadrinhos, por meio da fala do balão na escrita, que propicia boas sugestões na prática de exercícios, ao produzir e transcrever uma redação da escrita na retextualização.

Com essa pesquisa visamos desenvolver uma proposta de estudo da linguagem verbal e da linguagem não verbal nas histórias em quadrinhos por meio da retextualização e de suas técnicas como contribuição para a prática de produção escrita na EJA. Esse objetivo possibilitou, por meio da leitura de imagens de linguagem verbal e não verbal, o conhecimento dos cinco elementos da narrativa: enredo, personagem, espaço, tempo e narrador que elencam o começo, meio e fim, e principalmente o discurso direto e o discurso indireto.

Portanto, nessa sequência, como primeiro passo, vale ressaltar que o professor ensina a linguagem verbal e a não verbal, o segundo é explicar o que é elemento da narrativa, o terceiro é ensinar o que é o discurso direto e o discurso indireto e, por último, é produzir as atividades de exercícios na produção de texto. Foi exatamente o que fizemos nas aulas Língua Portuguesa da EJA, propondo um modelo para o ensino da Retextualização. Primeiramente, deve-se retomar e relembrar o conteúdo da linguagem verbal e não verbal, os elementos da narrativa, o discurso direto e o discurso indireto. Como segundo passo, o professor deve escolher o material e depois passá-lo impresso para os alunos, para atingir o terceiro passo em que atividades serão feitas em sala de aula, na parte prática, visando, por meio de exercícios, a aprendizagem e a produção da retextualização no caderno.

Assim sendo, como professor portador de deficiência de auditiva e da fala, conseguimos explicar os conteúdos e trabalhamos com os alunos em sala da EJA, com turmas pequenas, depois da pós-pandemia da Covid-19. Atingir um bom

resultado e foi uma meta muito esperada, pacientemente trabalhando, ensinando e explicando os conteúdos nas aulas, passo a passo, com o uso de *power point* e da lousa. Em seguida, foi introduzida uma proposta de atividades de retextualização na prática na sala de aula. Os alunos tentaram fazê-las sozinhos e, assim, foram aprendendo o que professor ensinava. Ora eles conseguiam fazer sem precisar da ajuda do professor com o domínio de língua portuguesa, ora não conseguiam fazer a redação, precisando da ajuda do professor. Foi um grande desafio essa experiência, que sempre acabava dando certo nas atividades de retextualização de História em Quadrinhos.

Por fim, ficou evidente para mim, como professor, que é extremamente importante trabalhar na EJA para que os estudantes aprendam a ler e a escrever, produzindo textos, por meio da retextualização da oralidade e da escrita. Também a vivência de experiências e atividades em sala de aula é uma boa contribuição para o trabalho entre o professor e os alunos, para os estudantes que estão buscando retomar seus estudos. Assim esperamos que esta pesquisa traga contribuições para o ensino da Língua Portuguesa na EJA.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Afonso. **Arquitetura da história em quadrinhos: Vozes e linguagens**. Linguagem & Ensino, n.1, 2001, p. 113-140, v. 4. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15530/9711>> Acesso em: 18 set. 2023.

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. HQs: gêneros narrativos de múltiplas linguagens. *In*: MICHELETTI, Guaraciaba. **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 68-69.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo, Moderna, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56ª ed. revista e ampliada. São Paulo, Loyola, 2015. p. 21-22.

BAGNO, Marcos. Fala, Escrita, Hibridismo, Ortografia. *In*: **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola: 2013. p. 68.

BAGNO, Marcos. A Falácia Clássica. *In*: **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. Parábola: 2012, p. 351-352.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia. *In*: BAGNO, Marcos; STUBSS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002 p. 52.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 211. p. 270.

BARBOSA, Plínio Almeida. **As ciências da fala**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 23-24.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Língua portuguesa – 6º E 7º anos** (Continuação). 2017. p. 170-171. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> acesso em: 02 out. 2023.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. O português brasileiro de 1801 em diante e a sua formação. *In*: **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 271-272.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000

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

BEZERRA, Benedito Gomes. O gênero na (ponta da) língua. *In: O Gênero como ele é (e como não é)*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 23-40.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 9-10.

CARNEIRO, Miriam Chaves. **A História em quadrinhos e suas características textuais**. 12 de jan. 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27990>> Acesso em: 24 set. 2023.

CASTELO, André Soriano. **Retextualização: nova perspectiva sobre as conversas de bate-papo**. São Paulo, 2014, p. 34. 74 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Aquisição da linguagem. *In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.)*. 2.ed., 1ª reimp. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 208.

CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)> Acesso em: 10 set. 2023.

COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska. **Educação linguística para jovens e adultos**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 24-25.

CONSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 54.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. Tradução Evandro Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 210.

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

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139. Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 set. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernad; HALLER, Slyvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 127-128.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p. 81-83.

FARACO, Carlos Alberto. **História do português**. 1.ed. São Paulo: Parábola. 2019. p. 37-38.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura**. 35.<sup>a</sup>. São Paulo: Ática, 1995. p. 150-151.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FISK, Richard Hugh. **Português sem tropeços**. Livro do professor. São Paulo: Gráfica Bernardi LTDA, 2008. p. 134-135.

GANCHÓ, Cândia Vilares. Elementos da narrativa. 9.ed. *In*: **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006. p. 11-33.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e letramento na educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 74 e 100.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 8.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2007.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catharine. **Análise da conversação**. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-12.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. 5<sup>a</sup> reimp. São Paulo: contexto, 2011a. p. 101-122.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 16-18, 56.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010b. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p.190-196.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 68.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997. p. 12-14.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003. p. 3-4.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas**: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. 1.ed. Curitiba: InterSaber, 2012. p. 15.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivais. **Gramática Pedagógica**. 20.ªed. São Paulo: Saraiva, 1993. p. 293.

NUNES, Maria dos Remédios. **A retextualização de gêneros**: uma proposta de atividade para EJA. 1.ed. Belo Horizonte, Dialética, 2020. p. 48-49, 57-60.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 4ª.ed. São Paulo, Ática, 1986a.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1986b.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2022b, p. 31-54, 56.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. *In*: BARBOSA, Alexandre (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula?** 4.ed. 6ª impr. São Paulo: Contexto, 2022c, p. 73-75.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 12-20.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Coordenado por Kleber Silva, Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguística Aplicada**: ensino português. São Paulo: Contexto, 2023. p. 34.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2.ed. São Paulo: SE, 2012. p. 16 e 146.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguagem: I. Objetos teóricos.** 6.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2011. p. 211-212.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995. p. 19.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** trad. Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 50.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 6.

TAVARES, Maria Alice. **A gramaticalização de e, aí, daí e então:** variação em uma perspectiva sociofuncionalista. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 25.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. 1.ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2022a.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramática do português brasileiro escrito.** 1.ed. São Paulo: Parábola, 2023. p. 36-38.

VITRAL, Lorenzo. **Gramática inteligente do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2017. p. 88.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** 5ª. Pioneira, São Paulo. 1997. p. 19-22.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **Relações humanas na família e no trabalho.** Ilustrações de Roland Tompakow. 56.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011. p. 92.

# **ANEXOS**

## Anexo 1

## Aluno 1

**Turma da Mônica em: "O baú misterioso".**

Num dia muito insolarado, Mônica brincava no quintal da sua casa. Quando sua tia mãe chegou ela chamou para ir ao parque próximo a sua casa. Mônica adora brincar no parque, já tinha muitas anuonias e ela amava brincar perto das anuonias.

Com o passar dos minutos Mônica ouviu um barulho que ela chamou a atenção. Curiosa, Mônica vai olhar o que está acontecendo, ao se aproximar da anuonia, Mônica se depara com Caselão e Erbolinha segurando um grande baú com o qual ela chega a deixá-la muito curiosa. Pensando consigo mesma ela diz:

- Mônica; O que será que esses dois estão apnionando?

Em seguida, terminando de segurar o baú, Caselão e Erbolinha falam um para o outro:

- Caselão; Vamos embora antes que alguém nos veja.

Mônica não tinha o baú dos pensamentos, então decidiu procurar.

Quando ela estava próxima à anuonia observou que tinha algo embaixo da tina. Mônica, apressadamente começou a espiar com rapidez, ao abrir o baú, mostrou uma expressão de não acreditar no que estava vendo. Ao ver que os meninos estavam vindo em sua direção, Mônica muito furiosa começou a correr em sentido aos meninos, muito brava porque descobriu que dentro do baú não existia nada.

## Anexo 2

## Aluna 2

Mônica: a espia

Em um belo dia o Celadinho e o Cascão estavam brincando de pirata, em suas mãos eles estavam segurando um baú. Só que eles pensaram que não tinha ninguém observando eles.

No entanto eles estavam enganados a espreita da Mônica estava escondida de trás de uma árvore observando e pensando...

O que será que tem dentro desse baú?  
E passaram-se minutos e ela olhando o Celadinho e o Cascão cavando um buraco e enterriaram o baú e eles todo suporicos pularam alegremente sobre onde esconderam o baú para que não houvesse nenhum atestado.

E segue a Mônica a observar eles para que no momento que os danadinhos saíssem do lugar para ver o que eles tinham escondido dentro daquele baú. Assim que saíram felizes, a Mônica vai a caminhada até o lugar sem pensativa o que será que tem dentro do baú?

E ela chegando no local a começou a escavar o buraco com suas próprias mãos ansiosa para descobrir o que tem dentro do baú. Depois de alguns minutos a Mônica consegue encontrar o baú, ela fica toda feliz com o baú em suas mãos.

E pensa ela agora se vai descobrir o que eles tanto esconderam dentro do baú. Ao abrir ela toma um grande susto, ao perceber que o que tinha dentro do baú era seu estimado Celadinho.

Mônica ficou muito furiosa e saiu correndo atrás deles para falar no Celadinho e no Cascão por ter feito esta travessura com ela.

## Anexo 3

## Aluna 3

## O tesouro

(D) (L) (M) (M) (J) (V) (S)

1.ª Mônica disse: - O que será que eles estão escondendo?

2.ª Cabalinho: - Vamos esconder bem esse tesouro para Mônica não achar?

4.ª Cabalinho: - Ela nunca mais vai ver esse coelhinho!

5.ª Mônica: - Agora vou descobrir, o que tem ali dentro?

8.ª Mônica: - Eu não acredito!

9.ª Mônica - Esses idiotas!!

## Anexo 4

## Aluna 4

## Jurma da Mônica em o baú de tesouro

Em um parque com árvores na rua o Zimelino, Mônica observa que embaixo de uma árvore a bolinha e Cascão estão vestidos de Piratas e com um baú. Ela se pergunta o que tem dentro dele.

Então a bolinha e Cascão cavam o chão com uma pá para enterrar o baú e saem em risadas.

A Mônica, escondida atrás de uma árvore vê que os dois saíram. Curiosa Para descobrir o que tem dentro do baú, Pensa em desenterrar-lo Para saber o que a lá dentro e começa a desenterrar, desenterrar, desenterrar...

E finalmente o tira de baixo da terra e o abre e não acredita no que está vendo.

E corre atrás dos piratas e usa o tesouro Para bater neles.

## Anexo 5

## Aluno 1

## Chico Bento na Fazenda:

Em um dia muito ensolarado, Chico Bento estava na roça plantando milho e feijão quando de repente apareceu quatro passaros.

Chico exclamou indignado:

- Voem aqui de novo?!

- Já nem mandei vocês!

Ao passar para o outro lado, parou e pensou.

- Vou criar algo para assustá-los.

Ele teve a brilhante ideia de criar um espantalho.

Quando Chico Bento colocou o espantalho na lavoura todos os passaros começaram a se assustar com medo do espantalho.

Chico ficou tão satisfeito que até ele mesmo dias depois ficou com medo do próprio espantalho.

## Mônica na fazenda:

Mônica estava passando pela lavoura, quando à sua frente surgiu um espantalho assustador.

Exclamou Mônica assustada:

- O quê é isso?!

No mesmo momento, Mônica viu um pequeno passarinho amarelo.

O passarinho se assustou e imediatamente deu meia volta e foi embora.

Ao voltar para casa Mônica teve uma ideia.

Dizendo Mônica:

Já vi! Hi, Hi, hi!

Mônica teve a ideia de fazer um espantalho a sua

própria imagem para assustar os passaros.  
E deu certo!

## Anexo 6

## Aluna 2

História em quadrinhos

Chico Bento em o espantalho

Chico Bento estava com a enxada carpimando. De repente, o Chico Bento viu: os pássaros no chão.

— Ih não acredito! — Perseguinte.

— Xô xô! Sai pra lá!

Chico Bento parou pensando; — não acredito eles voltaram! — segurando a enxada.

Em seguida ele teve uma ideia, e se foi correndo para o barracão. Ele foi criar um espantalho.

Ele pintou, colocou o cabelo e vestiu a roupa.

Ele levou para plantação: — Agora sim, eles não vão voltar.

Chico Bento foi se esconder no mato para ver os pássaros. E logo assustou, e foi embora.

— Ha! ha! ha! Ele vai andando feliz.

Alguns minutos depois, voltou a carpimar. Ai que medo! E foi embora correndo e se escondeu atrás do mato. — que olhar estranho!

Mônica na fazenda.

— Olha um espantalho — Disse Mônica

— um pássaro — viu Mônica

— Surto — o espantalho assustou o pássaro

— O pássaro foi embora — o espantalho Mônica.

— Os outros pássaros também — viu Mônica

— Tire um plano — Mônica pensava.

— Quando chegar em casa usar ideia?

— Assustar o Cel. Olha — Disse a Mônica.

— Casa — Disse Mônica.

— Xarrete — Disse Mônica.

## Anexo 7

## Aluna 3

data  
fecha . . . . .  
D S T Q Q S S  
D L M M J V S

### Chico Bento

Chico pegou a enxada e estava capinando.  
De repente o chico viu os passaros no chão:  
- ih! lá vem! - perquindo.  
- XO! XO! sai pra lá!  
Chico parou pensando: - não acredito.  
Eles voltaram! - segurando a enxada.  
Em seguida teve uma ideia. e se foi correndo  
para a barracão. ele foi criar o espantalho.  
Ele pintou, colocou o calulo de palha e vestiu  
a roupa.  
- e levou para a plantação: - agora sim. eles  
não voltam mais.-  
Chico bento se escondeu no mato para ver os  
passaros e logo se assustou, e foi embora.  
- há! há! ele voltou feliz  
- alguns minutos depois, voltou a capina:  
- que estranho! e foi embora e se escondeu  
- atrás do mato. - esquisito

## Anexo 8

## Aluna 3

data ..... 2016  
 fecha .....  
 D S T Q Q S S  
 D L M M J V S

**Discurso Direto**

Mônica na Fazenda  
 Mônica estava passeando quando de repente se deparou com um espantalho assustador. -  
 Ecchamou Mônica:  
 - O que é isso?  
 Até então no mesmo minuto Mônica viu um pequeno passarinho amarelo.  
 O passarinho se assustou e, imediatamente, deu meia volta e foi embora.  
 Ao voltar para casa, da Mônica teve uma ideia.  
 Disse Mônica:  
 Já sei! Hi! Hi! Hi!  
 Mônica teve a ideia de fazer um espantalho a sua própria imagem para assustar os meninos.  
 E deu certo!

**Discurso Indireto**

Mônica na Fazenda  
 Mônica estava passeando quando de repente se deparou com um pantalho assustador.  
 E falou o que era aquilo.  
 Até então no mesmo momento Mônica viu um pequeno passarinho amarelo.  
 O passarinho se assustou deu meia volta e foi embora.  
 Quando Mônica voltava para casa teve uma ideia.  
 Ela disse que já sabia como assustar os meninos.  
 Mônica teve a ideia de criar um espantalho a sua imagem para até então assustar os meninos. E foi como ela esperava.

## Anexo 9

## Aluna 4

## Chico Bento em o Espantalho

- Malditos pássaros estão comendo todas as minhas sementes - disse o Chico Bento.
- E estragam toda a minha plantação - Chico está zangado.
- Vou ir daqui seus ratos com asas - disse Chico irritado.
- Pá - Bravo Porque seu plano de espantar os pássaros não funcionou.
- Tive uma ideia - pensativo.
- Vou ir correndo para o celeiro - foi correndo.
- Vou fazer um espantalho - servindo com uma cara de Malvado.
- Fica aqui amigo e espante os pássaros - disse Chico bem mais calmo.
- É não é que está dando certo - disse satisfeito.
- Vou voltar a colher - Chico está feliz.
- Cam! - Chico assustado.
- Ai que medo! Chico aterrorizado.

## Mônica na fazenda

- Ah! um espantalho! - disse a Mônica.
- Lá vem um pássaro - observa a Mônica.
- O pássaro se assustou como o espantalho - disse Mônica.
- E está indo embora - curiosa sentiu-se Mônica.
- E os outros também - observando Mônica.
- Tive uma ideia - Pensou Mônica.
- Quando voltar para casa vou usar essa ideia - Mônica está voltando para casa.

## Anexo 10

## Aluno 5

O	S	T	Q	Q	S	S
U	L	M	M	J	V	S

O Espantalho DISCURSO Direto

vixi, lá vem esses pateteados!  
 - xô, xô, sai daqui pateteados!  
 vocês estão mesmo atrapalhando!  
 - ah, não! vocês aqui de não!  
 - ah, não dá' mais! Hum, já Sei!  
 vou fazer um espantalho; assim eles  
 não volta mais!  
 - agora só a maná de no chão.  
 logo viu o espantalho, os pateteados Sai  
 assustado e foi embora.

- Pa! Pa! - Chico está contente.  
 Chico Bento estava espimando quando,  
 ele parou e abriu para trás. Se assus-  
 tou com o espantalho, por causa  
 da cara dele de Bão.

- pegou e Sai correndo para trás  
 da mata e ficou lá escondido

Monica: na fazenda

- A Monica estava passeando:  
 - Oh, o que é esse um espantalho!  
 Othão e foi embora, assustado,  
 já. Sei! tenho uma ideia amanhã  
 vou na cidade comprar umas cascas,  
 pra eu ~~comprar~~ montar meu plano,  
 que eu vou vir com uma Boneca  
 igual a mim.

- De repente Sai correndo, abotinha,  
 casaco e xaveco, assustado. Eles quando,  
 viu a Boneca. Sai correndo, mas  
 na verdade era apenas uma Boneca  
 que a Monica inventou, pra eles não  
 mexer com o Bichinho de estimação dela.

## Anexo 11

## Aluno 6

Duroto

Chico Bento em: o espantalho

Em um dia muito ensolarado Chico Bento estava na roça plantando milho e feijão quando de repente apareceram quatro passaros.

Chico:

- Vão aqui de novo!

- Não são tranquilos!

ao parar para pensar Chico teve uma ideia disse Chico:

- Vou Correndo pegar aquele espantalho para resolver essa situação quando Chico colocou o espantalho

na lavoura todas as passáros começaram a se espantar com medo do espantalho Chico ficou tão satisfeito que até ele mesmo dias de mais ficou com medo do próprio espantalho

Individo

Certo dia Chico estava em sua lavoura plantando milho e feijão, ao se deparar com quatro passaros começou o que ele tinha plantado:

Chico furioso os espantou e injuriado e bravo

Ele chamou todas as passáros de tranquilos com o passar dos dias Chico teve uma ideia para a solução e foi:

Decidiu que criaria um espantalho

Chico não imaginava que daria tão certo que até ele mesmo dias depois se espantou com seu próprio espantalho.

## Anexo 12

## Aluno 1

Cebolinha em: Mal-Intimidido

Dineuno Dinno:

Num belo dia, Cebolinha brineava de vir um pirata à procura do tesouro perdido. Ali estava ele com seu mapa de tesouro em mãos.

Dino Cebolinha:

-... Tlhoi pannon pala o sul, até chegar numa praia!  
A pouco pannon e alguns minutos, chega eaneão por trás de cebolinha e perguntou:

- Ei cebolinha!

- Você ainda tá brineando de pirata?

Respondeu Cebolinha:

- Claro!

- E agora a brineadina vai ficar milion!

- Já estou terminando o meu mapa!

- Depois é só seguir o caminho que eu mesmo elili... e descobrir o tesouro!

Pergunta Caneão com dúvida:

- Si... e por que você entrou o tesouro atrás do muro da sua casa?

Respondeu Cebolinha:

- É isso aí! foi lá mesmo!

- Eu fiz um "x" de madeira e coloquei em cima do lugar e...

Caneão indignado responde:

- Bem, digamos que o seu tesouro chamou mais atenção do que devia...

- E talvez não milion você estar bem logo daqui, quando descobrirem que é só uma brineadina.

## Anexo 13

## Aluno 1

Cebolinha em: Mal-Entendido

Diseunho Individo:

Cebolinha logo cedo brineava com sua linda fantasia de pinata.

Contava ele os passos para encontrar o tão sonhado tesouro perdido.

Quando de repente aparece a boneca.

Começo com pressa pergunta a cebolinha se ele ainda brineava de pinata.

Ona, cebolinha muito entusiasmado com a brincadeira responde que sim e estava próximo de encontrar o grande tesouro perdido.

Já, boneca pergunta se cebolinha tinha escondido o tesouro no próximo ao muro de sua casa.

Cebolinha com esperteza e elanço responde que sim, e que tinha marcado o local do tesouro com um pedrão "x" de madeira que segundo ele seria o lugar ideal para esconder o tesouro.

Logo em seguida, boneca muito preocupado com tudo que viu, pediu para que cebolinha fosse para bem longe do local da brincadeira, pois o "x" causou um grande engano e todos da vila choravam no local de marcado por cebolinha, achando eles que no local tinha acontecido algo pior, como a morte de alguém.

Resumidamente tudo passava de um grande engano.

## Anexo 14

## Aluna 2

## Discurso Direto

## O Celolinha com o mal-entendido.

Em uma tarde, Celolinha estava brincando de pirata. Enquanto pegava seu mapa do tesouro, Cascaó apareceu e perguntou a ele:

- Ei Celolinha! Você ainda tá brincando de pirata?

- Claro! É agora que a brincadeira vai ficar melhor! Já estou terminando meu mapa e logo vou pegá-lo e desenterrar o tesouro - respondeu animado.

- Por acaso você enterrou o tesouro atrás do muro da sua casa? Perguntou Chico Bento preocupado.

- Sim, eu até coloquei um "x" de madeira para marcar o tesouro. Por quê?

- Perguntou Celolinha.

- Acho melhor você estar bem longe daqui quando desce bruxem que isso é uma brincadeira.

Cascaó olhou em direção do muro onde estava o tesouro e viu muitas pessoas tristes e chorando perto do "x" de madeira, pois acharam que havia alguém enterrado ali, pois o "x" estava semelhante a uma cruz.

## Anexo 15

## Aluna 2

Discurso indireto

o. Celsinha em um mal-entendido

Durante uma tarde, Celsinha desenhava um mapa do tesouro, quando seu amigo Cascais chegou e o perguntou se ainda brimcaria de peraltas. Muito empolgado Celsinha respondeu que sim e que quando terminasse seu mapa iria desenterrar o tesouro.

Cascais parecia preocupado quando perguntou se Celsinha havia enterrado o tesouro atrás do muro de sua casa.

Celsinha disse que sim e que havia colocado um "x" de madeira para marcar o lugar.

A preocupação de Cascais aumentou quando saiu em direção a casa de seu e viu a mãe e seus amigos chorando em volta do "x" de madeira.

Cascais ainda e diz a Celsinha que seria melhor ele estar longe quando as pessoas descobrirem que aquele "x" de madeira não é uma cruz e que faz parte de uma brincadeira de Celsinha.

## Anexo 16

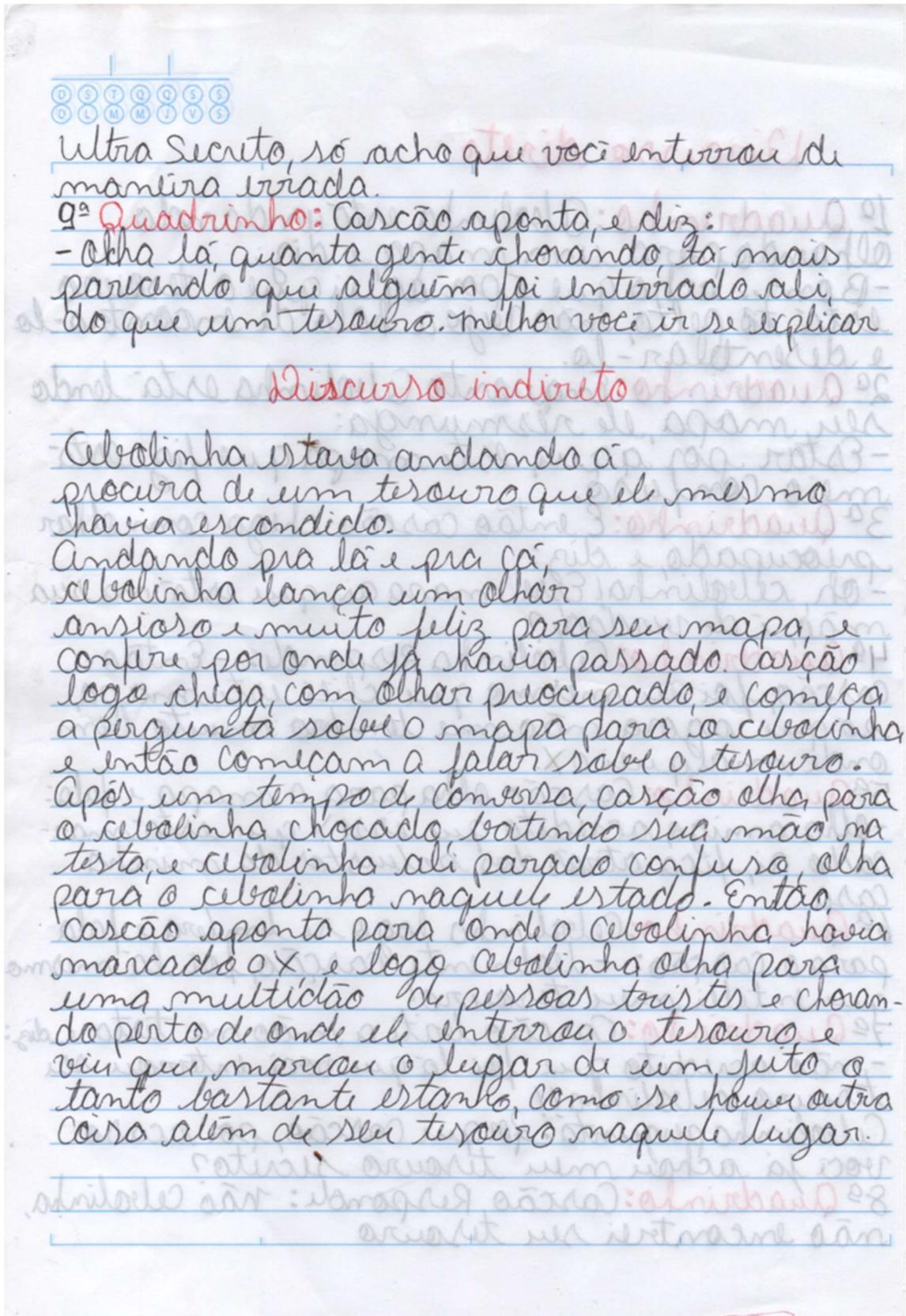
## Aluna 3

## Discurso direto

- 1º **Quadrinho:** Cebolinha está andando olhando para um mapa, e diz:  
- Bom.. acho que é por aqui que o tesouro está tá certo, não vejo a hora de encontrá-lo e desenterrá-lo.
- 2º **Quadrinho:** Enquanto Cebolinha está lendo seu mapa, ele resmungava:  
- Estar por aqui, este mapa que fiz está meio confuso.
- 3º **Quadrinho:** E então Cascão chega com olhar preocupado, e diz:  
- Oh, Cebolinha! Esse mapa aí, que está na sua mão, é de verdade?
- 4º **Quadrinho:** Cebolinha responde: - Então Cascão, foi eu mesmo que criei este mapa, só que agora não me lembro muito bem onde marquei o X.
- 5º **Quadrinho:** Cascão olha para o mapa e fala:  
- Olha amigo, acredito que esse X que está marcado aí, fica atrás dos arbustos da minha casa.
- 6º **Quadrinho:** Cebolinha logo se lembra e fala para o Cascão: - Realmente Cascão, foi lá mesmo que entendi meu tesouro!
- 7º **Quadrinho:** Cascão bate a mão na testa e diz:  
- Não acredito que foi lá que você entendeu seu tesouro, Cebolinha!!  
Cebolinha pergunta: Porque Cascão, por acaso você já achou meu tesouro secreto?
- 8º **Quadrinho:** Cascão responde: não Cebolinha, não encontrei seu tesouro

## Anexo 17

## Aluna 3



## Anexo 18

## Aluno 5

## Distúrbio Dívelo

1- Quadrinho: Ebo Linha, muito feliz, anda com um mapa que ele herdou em seu avô no chão, perto de sua casa. Ele começa a marcar as lugares onde já tinha passado, e diz:

- Por aqui já passei, está poluindo que estou muito perto de encontrar este super tesouro. Quando eu chegar vou descobrir por todo mundo, to moro que tenho a muito aqui dentro dele.

2- Quadrinho: Casão chega pro cupido, enquanto Ebo tem a marca no mapa o lugar onde possivelmente está o tesouro, ele resmungo dizendo

- Até chegar onde está o tesouro, faltava muito pouco!

3- Quadrinho: Casão pergunta no Ebo Linha sobre o estranho mapa na sua mão. Casão pergunta:

- Ebo Linha, é esse mapa aí? onde você achou? você achou ali no céu? Hehehehe

Ebo Linha responde: - Claro que te conto Casão!

## Anexo 19

## Aluno 5

4- Quadrinho: Então Casão, eu estou saindo de casa para ir trabalhar. Você pra quem o coelhinho da Nômicia, até que viu um mapa fora da parte da minha porta de casa. É delídi que eu não brinco de pirata e eu a palavra de misterioso tesouro.

5- Quadrinho: Casão fala:  
- Entendi, é meu estuário né, do lado assim, você acha um mapa jogado perto da sua casa. Me mostra lá.  
Cabo linha então abre o mapa e mostra ao Casão.

6- Quadrinho: Cabo linha pensando sobre o coelhinho que o mapa tinha o bendo, Cabo linha diz.

- Vassá Casão, esse mapa leva exatamente para o quintal da minha casa.

7- Quadrinho: Casão tem a ideia no que surge, diz:  
- Não sei não, que você sabe que o bendo fado, e só significa desabono que você vai procurar no quintal da sua casa.

Anexo 20  
Aluno 5

Ebolinha responde:  
- né Casão, eu tá ia saber - que esse mapa me levaria para o quintal da minha casa, se você é tão esperto por que não me disse antes.

8- Quadeinho: Casão responde:  
- olha cabalinhá, não quero brigar com você não, só quero te dizer que onde está um x no seu mapa é onde tem uma multidão de gente chorando.

9- Quadeinho: Casão respondendo para a multidão, diz: - se eu fosse você, levaria logo esse mapa para a polícia. (discurso indireto)

Em uma tarde, Ebolinha anda com um mapa misterioso que ele havia encontrado no chão perto de sua casa. Quando os caminhos onde já tinha passado e via pessoas, ele anda muito animado para. Logo e mais tarde, para tudo quando seu tesouro. Casão chega preocupado perguntando sobre mapa para o Ebolinha, ele conta a história de como ele havia encontrado aquele mapa, e então começa uma pequena discussão por causa