



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM

LIDINEIA FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS:
do gênero conto ao *podcast***

CATALÃO-GO

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Lidinea Ferreira da Silva Oliveira

3. Título do trabalho

"Práticas de retextualização por meio dos multiletramentos: do gênero conto ao podcast"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anair Valênia Martins Dias, Professora do Magistério Superior**, em 06/12/2022, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LIDINEIA FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 08:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3376636** e o código CRC **67CC66C9**.

Referência: Processo nº 23070.061756/2022-11

SEI nº 3376636

LIDINEIA FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS:
do gênero conto ao *podcast***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade. Linha de Pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Professora Doutora Anair Valênia Martins Dias.

CATALÃO-GO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Oliveira, Lidineia Ferreira da Silva
PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DOS
MULTILETRAMENTOS : do gênero conto ao podcast / Lidineia
Ferreira da Silva Oliveira. - 2023.
113, CXIII f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Gêneros do discurso. 2. Multiletramentos. 3. Retextualização. 4.
Podcasts. I. Dias, Anair Valênia Martins, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 25/2022 da sessão de Defesa de Dissertação de Lidineia Ferreira da Silva Oliveira, que confere o título de Mestra em Estudos da Linguagem, na área de concentração Língua, Linguagem e Cultura.

Aos trinta dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Práticas de retextualização por meio dos multiletramentos: do gênero conto à mídia podcast", de autoria da mestrandia **Lidineia Ferreira da Silva Oliveira**, matrícula 2020100513. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Anair Valênia Martins Dias (PPGEL/UFCAT) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (PPGEL/UFCAT), membro titular interno; Prof. Dr. Acir Mário Karvoski (PPGE/UFTM), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata (X) Aprovada () Reprovada por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"Práticas de retextualização por meio dos multiletramentos: do gênero conto ao podcast"



Documento assinado eletronicamente por **Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida**, Professora do Magistério Superior, em 30/11/2022, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anair Valênia Martins Dias**, Professora do Magistério Superior, em 30/11/2022, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ACIR MARIO KARWOSKI, Usuário Externo**, em 30/11/2022, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3327511** e o código CRC **1A8A546F**.

Referência: Processo nº 23070.061756/2022-11

SEI nº 3327511

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha eterna gratidão a Deus, por tudo que Ele tem feito em minha vida. Se consegui chegar até aqui, foi pela Sua proteção e misericórdia, pois: “Tu me alegras, Senhor, com os teus feitos; as obras das tuas mãos levam-me a cantar de alegria. Como são grandes as tuas obras, Senhor, como são profundos os teus propósitos!” (SALMOS 92:4-5).

Agradeço ao melhor pai do mundo Vergínio (*in memoriam*) que, mesmo não estando mais aqui fisicamente, sempre me incentivou a seguir com os estudos desde que eu era criança e nunca mediu esforços para me ajudar. Apesar da imensa saudade, nunca esquecerei dos seus ensinamentos. À minha mãe Aparecida, que sempre acreditou no meu potencial, me fortalece com suas orações, sempre pedindo a Deus proteção e força para abençoar minha caminhada árdua e me acalenta com doces palavras. O meu amor por vocês é sem medida, por isso, sou feliz pela linda família que tenho.

Agradeço ao meu amado esposo Luciano que, com seu apoio e dedicação, sempre me incentiva a prosseguir. Sua ajuda e compreensão durante o tempo em que me dediquei ao Mestrado fizeram toda a diferença. Jamais me esquecerei do seu amparo, meu amor.

Aos meus filhos Harisson e Bárbara que, simplesmente por existirem, tornaram este caminho menos difícil. Faço tudo por vocês e tenho a certeza que foram o combustível diário para que eu não desistisse. Obrigada por serem tão compreensíveis durante a minha ausência no papel de mãe e parabéns por amadurecerem tanto durante esse tempo. Sou muito orgulhosa de vocês e amo-os demais, vocês sabem disso!

Aos meus irmãos Juarez, Juliana e Lidiana, que foram meus companheiros nessa caminhada sempre me encorajando a continuar. Sou muito feliz por tê-los na minha vida. A minha eterna gratidão por tudo que representam para mim. O meu coração ficava quentinho cada vez que recebia uma ligação, mensagem ou conversa de apoio e conforto por parte de vocês. Sou mais feliz por vocês fazerem parte da minha vida! Assim como meus sobrinhos Brendow, Bryan, Alexander, Gabriel e Ana Clara, que amo muito.

À minha orientadora Dr.^a Anair Valênia Martins Dias, por ter me proporcionado profundo conhecimento que me conduziu no decorrer dessa pesquisa. Sou eternamente grata e reconheço seu trabalho incansável debruçado sobre a minha pesquisa e isso a torna uma orientadora fantástica da qual jamais esquecerei. Não teria conseguido chegar até aqui e alcançado essa vitória se não fosse pela sua determinação e esforço em abraçar esse trabalho e se dedicar por inteiro nesses dois anos. Obrigada por tudo e por tanto!

Meus sinceros agradecimentos aos renomados professores que contribuíram com essa

pesquisa ao ofertarem disciplinas tão importantes no decorrer do curso. Foram momentos muito valiosos para mim, os quais me fizeram aprimorar tantos saberes necessários para chegar até aqui. Aos excelentíssimos (as) Dra. Viviane Cabral Bengezen, Dra. Maria Helena de Paula, Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier e Dr. João Batista Cardoso, o meu muitíssimo obrigada!

Minha gratidão à banca que me acompanhou na etapa da qualificação, contribuindo brilhantemente para o desenvolvimento da minha pesquisa. Agradeço a dedicação e o interesse da Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Dr. Acir Mário Karvoski, que conciliaram suas agendas tão cheias de compromissos para me beneficiarem com suas ricas contribuições.

Por fim, entendo que todo caminho que leva ao crescimento pessoal e profissional não é nada fácil, exige sabedoria, renúncias e, principalmente, resiliência, porém, “Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou.” (ECLESIASTES 3:1-2).

RESUMO

A partir da minha experiência como professora de Língua Portuguesa e disciplinas afins no Ensino Fundamental I e II por quase duas décadas, percebo que muitos alunos encerram este ciclo sem que tenham desenvolvido as principais habilidades no que concerne à escrita. Tal problema revela a necessidade de se promover mudanças em relação à prática de ensino da Língua Portuguesa. Nesse contexto, é possível ressignificar as práticas pedagógicas, elaborar atividades em um ambiente inovador, considerando a realidade de cada um e promover o desenvolvimento de suas potencialidades. Teóricos como Bakhtin (1992), Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010) trouxeram contribuições relevantes ao apresentarem teorias que consideram os textos como práticas sociais, por meio das quais os falantes/autores são vistos como agentes protagonistas em suas produções. Sob esse prisma, os textos se constituem como práticas sociais e não mais como mecanismos para trabalhar a gramática no contexto escolar. É nesse contexto de ressignificação do ensino da leitura e escrita que esta pesquisa está ancorada. O principal objetivo deste trabalho é promover os multiletramentos a partir da produção de material didático para o ensino do gênero discursivo conto, em um processo de retextualização para o gênero discursivo da cultura digital *podcast*. Para isso, foi elaborada uma Sequência Didática com atividades que incluem leitura e análise de contos, audição de textos digitais, propostas de retextualização de conto clássico para conto contemporâneo e produção de *podcasts*, os quais poderão possibilitar aos discentes perceber-se enquanto sujeitos agentes no processo de aprendizagem. Destaco que esse material didático pode contribuir, de forma relevante, com professores de Língua Portuguesa a pensarem sobre como essas práticas podem aprimorar a leitura e escrita e promover a formação de sujeitos críticos e participativos.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Multiletramentos. Retextualização. Podcasts

ABSTRACT

From my experience as a teacher of Portuguese Language and related subjects in Elementary School I and II for almost two decades, I realize that many students end this cycle without having developed the main skills regarding writing. This problem reveals the need to promote changes in the practice of teaching Portuguese. In this context, it is possible to re-signify pedagogical practices, develop activities in an innovative environment, considering the reality of each one and promote the development of their potential. Theorists such as Bakhtin (1992), Dell'Isola (2007) and Marcuschi (2010) brought relevant contributions by presenting theories that consider texts as social practices, through which speakers/authors are seen as protagonists in their productions. From this point of view, texts are constituted as social practices and no longer as mechanisms for working on grammar in the school context. And it is in this context of resignification of the teaching of reading and writing that this research is anchored. The main objective of this work is to promote multiliteracies from the production of didactic material for teaching the discursive genre short story, in a process of retextualization for the discursive genre of digital podcast culture. For this, a Didactic Sequence was elaborated with activities that include reading and analysis of short stories, listening to digital texts, proposals for retextualization from a classic story to a contemporary story and the production of podcasts, which will enable students to perceive themselves as agents in the learning process. I emphasize that this didactic material can contribute, in a relevant way, with Portuguese Language teachers to think about how these practices can improve reading and writing and promote the formation of critical and participative subjects.

Keywords: Discourse genres. Multiliteracies. Retextualization. Podcasts.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Página inicial do aplicativo <i>Anchor</i>	60
Figura 02 – Função iniciar e gravar.....	61
Figura 03 – Função editar.....	61
Figura 04 – Função criar episódio.....	62
Figura 05 – Função adicionar música.....	62
Figura 06 – Esquema estrutural de uma SD.....	68
Figura 07 – Esquema SD desenvolvido por Swiderski e Costa-Hübes (2009)	68
Figura 08 – Esquema de SD desenvolvido por Miquelante; Cristovão e Pontara.....	69
Figura 09 – Adaptação do esquema das sequências didáticas.....	70
Quadro 1 – Possibilidades de retextualização segundo Marcuschi.....	54
Quadro 2 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização segundo Marcuschi.....	56
Quadro 3 – Sugestão de roteiro para gravação de <i>podcast</i>	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS E DIGITAIS.....	19
1.1. Breve panorama da Linguística Aplicada.....	19
1.1.1. Contribuições desta pesquisa no contexto da Linguística Aplicada	24
1.2. Algumas considerações sobre multiletramentos.....	27
1.3. Do gênero conto ao gênero da cultura digital <i>podcast</i>.....	40
1.3.1 Uma breve abordagem sobre o gênero conto	43
1.3.2 O gênero da cultura digital <i>podcast</i>	46
1.3.3 A tecnologia, os gêneros digitais e suas aplicações no contexto escolar	50
1.4. Entre a oralidade e a escrita: processos de retextualização.....	51
CAPÍTULO 2. DOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	58
2.1 Caracterização da Pesquisa	58
2.1.1 Objetivos e pergunta de pesquisa.....	58
2.1.2 Corpus.....	59
2.1.4 O Aplicativo <i>Anchor</i>	59
2.2 Procedimentos de Análise	63
2.3 Considerações relevantes sobre Sequência Didática e o ensino da língua	65
2.4 Apresentação da situação de comunicação	70
2.5 Atividade de sondagem	71
2.6 Módulo 1: aspectos do gênero conto	72
2.6.1 Módulo 2: conhecendo um outro conto	73
2.6.2 Módulo 3: retextualização do gênero conto	74
2.6.3 Uso da língua portuguesa	75
2.7 Atividade final.....	76
2.7.1 Parte I - Gravação	77
2.7.2 Parte II - Edição	78
2.7.3 Parte III - Publicação	78
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO.....	80
3.1 Dados Quantitativos	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
ANEXO I. CONTO: CINDERELA	98

ANEXO II – CONTO: A MOÇA TECELÃ.....	102
APÊNDICE I – PADLET.....	104

INTRODUÇÃO

Apesar da existência de diferentes recursos e modos constitutivos do processo de produção de texto na atualidade, o que se nota no ambiente escolar da Educação Básica é o encaminhamento de atividades em que a produção textual é tomada como treino para avaliações externas, progressão de um ano para outro, diagnóstico de aprendizagem, levantamento de aspectos sobre o desempenho dos alunos para serem utilizados futuramente e, também, para o ingresso no Ensino Superior.

Desse modo, e na condição de professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, tenho questionado a minha atuação profissional no contexto da educação, por meio da qual fui adquirindo experiências que me fizeram refletir e autoavaliar a minha prática pedagógica na sala de aula. A partir dessa reflexão e autoavaliação, passei a ter um olhar mais afetivo nas produções orais e escritas dos alunos e pude notar o quanto eles se desenvolviam em qualidade, o que poderia ser resultado do processo de aperfeiçoamento da escrita pelo qual vinham passando e, sobretudo, como eram criativos em suas produções textuais.

As produções de textos no ambiente escolar, em geral, são de caráter monomodal, sendo avaliadas quanto à concordância, regência, ortografia, coesão, coerência, paragrafação e estrutura, o que inviabiliza a utilização de aspectos como as multissemioses, a criatividade e o protagonismo do aluno, elementos muito valiosos e que são capazes de ressignificar o processo de produção textual.

Rojo (2009, 2012), explica que nas práticas de linguagem contemporâneas os novos gêneros discursivos estão cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também há novas formas de produzir, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos e vídeos proporcionam mais facilidade à produção e disponibilidade de textos multissemióticos nos ambientes virtuais.

O que se tem notado há décadas é que a maioria dos estudantes passam pelo Ensino Fundamental I e chegam ao Ensino Fundamental II sem terem desenvolvido as principais habilidades no que concerne à leitura e escrita como, por exemplo, noções de coerência, coesão, bem como os principais componentes dos diversos gêneros textuais. Tais habilidades constam em documentos educacionais oficiais, como o Documento Curricular de Goiás (DC-GO), elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual demonstra que

[...] o componente Língua Portuguesa deve proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas constituídas pela

oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Uma das proposições dos multiletramentos é a garantia da ampliação e da interação com a diversidade cultural, possibilitando ao estudante a apropriação e a ressignificação do já reconhecido como cânone, do marginal, do culto, do popular, da cultura de massa, da cultura digital, das culturas infantis e juvenis (DC-GO, 2018, p. 562).

Tal constatação sugere uma certa urgência quanto à necessidade de se promover mudanças em relação à prática de ensino da Língua Portuguesa. Ademais, há que se considerar que é possível fazer diferente ao propormos um material didático de apoio que possibilite aos professores (as) um sentimento de pertencimento e liberdade de aprendizagem, o que se pode fazer por meio do trabalho com diversos temas que traduzam a realidade do aluno, utilizando materiais atrativos e que pertençam ao mundo que eles convivem para que, assim, se sintam integrados no processo educativo, além de também utilizarem recursos tecnológicos que valorizem a oralidade e a criatividade dos discentes.

É justamente por perceber o quão importante é o uso da tecnologia digital no contexto escolar que, no âmbito deste estudo, me propus a elaborar um material de apoio com propostas de atividades que possam colaborar com professores no sentido de promover a produção de textos no gênero da cultura digital.

O objetivo geral deste estudo é promover os multiletramentos a partir da produção de material didático para o ensino do gênero discursivo conto, em um processo de retextualização para o gênero discursivo da cultura digital *podcast*. Para tanto, utilizo como base o processo de retextualização que se insere no escopo da Linguística Aplicada. Os objetivos específicos visam: (i) Potencializar o fazer pedagógico, visto que o material didático abarca o gênero discursivo conto e o gênero discursivo da cultura digital *podcast*; (ii) identificar e discutir teoricamente as operações de retextualização; (iii) analisar o material didático produzido.

Diante desses objetivos, procuro responder à seguinte pergunta de pesquisa que norteou o meu trabalho: De que forma um material didático pode colaborar com professores(as) na promoção dos multiletramentos, a partir da produção de *podcasts* no contexto escolar?

A partir desses objetivos e pergunta de pesquisa, por meio deste estudo, pude compreender como o material didático pode proporcionar a professores (as) estratégias de como promover os multiletramentos, ao entrar em contato com atividades que levem à produção de *podcasts* por meio do processo de retextualização.

O que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foi em virtude de uma experiência que vivi. No ano de 2003, concluí minha Graduação no curso de Letras com habilitação em Português pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Antes mesmo de me formar, no ano de 2002, já trabalhava como professora em regime de contrato temporário com a

Secretaria Estadual de Educação, em um pequeno distrito próximo a Catalão-GO, ministrando aulas de Português, Literatura e outras disciplinas afins.

Neste período de contrato, ministrei aulas por três anos consecutivos, em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, embora não estivesse tão preparada para tal. Durante anos, por várias vezes, acabei assumindo muitas turmas para complementar a carga horária, visto que quase não haviam professores que quisessem se deslocar para trabalhar naquele distrito, o que me deixava um tanto insatisfeita com a situação; porém, naquele momento, não podia dispensar, uma vez que, por ser contrato temporário, não tinha muita escolha.

Por não ter experiência e estar sobrecarregada com tantas turmas, a metodologia que eu utilizava na correção das produções de textos dos meus alunos era voltada para a anulação de erros ortográficos e de concordância, os quais eram assinalados com um X ou sublinhados com caneta vermelha. Assim, desconsiderava a evolução e a organização do pensamento crítico e da escrita, bem como ignorava o desapontamento ou a sensação de vergonha dos estudantes ao verem tantas correções que borravam seus textos, feitos com tanto capricho.

Com o passar do tempo, fui adquirindo experiências que me fizeram refletir e autoavaliar a minha prática pedagógica na sala de aula e perceber que a metodologia escolhida para corrigir os textos não estava sendo promissora ao crescimento dos alunos; pelo contrário, estava tolhendo-os. A partir dessa reflexão e autoavaliação, passei a ter um olhar mais afetivo nas produções escritas dos alunos e pude notar o quanto eles se desenvolviam em qualidade, o que poderia ser resultado do processo de aperfeiçoamento da escrita pelo qual vinham passando e, sobretudo, como eram criativos em suas produções textuais.

Assim, surgiu então a ideia de um projeto intitulado *Chá Literário*, no qual realizávamos diversas oficinas de produção de texto dos mais variados gêneros, de acordo com a escolha de cada grupo, sendo que dentre eles estavam o gênero conto, poema, canção, texto teatral, crônica, fábula e outros. Foram meses de trabalho intenso e dedicação, cujos resultados foram produções, reescritas e ensaios, culminando em uma belíssima tarde de apresentações e demonstrações de alegria por parte de toda a equipe escolar; trabalho que, conseqüentemente, atingiu os círculos familiares dos alunos, visto que os mesmos, empolgados com a situação, levavam seus resultados para casa.

Infelizmente, logo acabei retornando à realidade da atividade tradicional da produção de texto, pois as avaliações externas_ simulados preparatórios para o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambas elaboradas com a finalidade de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos e exigem regras que precisam ser seguidas como padrão de conhecimento para que haja a

aprovação dos discentes. Dessa forma, raras vezes esses textos foram lidos por alguém, além de mim.

No ano de 2008, fui aprovada em um concurso da rede estadual de educação de Goiás e novamente fui convocada para ministrar aulas de Língua Portuguesa na cidade de Catalão. Agora, sentia-me mais segura e preparada para assumir as turmas. Porém, nem tudo foi como eu esperava. Mais uma vez, fui modulada em várias salas de aula, o que me impedia de desenvolver um bom trabalho.

Em agosto de 2011, fui aprovada em um concurso da rede municipal de educação de Catalão-GO e acabei assumindo, após ser convocada. Assim, tive que optar por diminuir a carga horária da rede estadual para conciliar com o trabalho recente que eu acabava de aceitar. Durante anos, assumi turmas de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental I, o que me colocava para ministrar aulas de todas as disciplinas como professora regente da turma.

Alguns questionamentos começaram a surgir: Como tem sido a minha atuação como professora nas redes municipal e estadual da cidade de Catalão-GO? Qual o reflexo que isso tem gerado na minha prática pedagógica? O que eu tenho feito para oferecer um ensino de mais qualidade para os meus alunos? Logo percebi que era preciso reavaliar a minha prática pedagógica diária, no sentido de colocar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem.

Notei que a transformação das práticas pedagógicas perpassa pelas próprias concepções de educação carregadas pelos professores. A partir disso, surgiu a ideia de propor um material que contribua com a diversificação das aulas dos profissionais do campo da Língua Portuguesa. Selecionei a temática da retextualização, visto que permite abordar um leque de conceitos, gêneros e discussões. Visando tornar os processos mais significativos, associei esse processo às tecnologias, parte integrante do cotidiano de grande parte da população mundial. Sendo assim, propus um conteúdo que relaciona a retextualização, o gênero conto e a mídia *podcast*.

Saliento que ler, retextualizar contos e produzir *podcasts* constituem uma prática importante, pois essas atividades envolvem conhecimentos de mundo, práticas de leitura, escrita e escuta, assim como possibilita o trabalho com a linguagem verbal e digital. Acredito na possibilidade de demonstrar que esse gênero multimodal¹ contribui para a construção de significados concebidos por vários recursos semióticos no processo de representação e de comunicação. Afirmo, ainda, que o trabalho com o gênero oral digital, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com vistas ao desenvolvimento da

¹ Disponível em: <https://anchor.fm/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

competência discursiva do aluno, pode gerar motivação para a aprendizagem de Língua Portuguesa, contribuindo para a melhoria das produções de textos.

Julgo que o trabalho com leitura, escrita e produção de *podcasts*, seja uma das metodologias capazes de promover as práticas de multiletramentos na escola.

O arcabouço teórico utilizado para a realização desta pesquisa fundamenta-se nos estudos propostos por Bakhtin (1992), Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010) e contempla também autores do campo da Linguística Aplicada no que diz respeito à atuação docente.

Este estudo divide-se em três capítulos: I – *Linguística Aplicada e suas contribuições para o trabalho com os gêneros textuais discursivos e digitais*. Nesta parte, apresento um breve histórico da Linguística Aplicada, ressaltando as contribuições da LA para esta pesquisa e apresento um breve histórico dos gêneros textuais discursivos, ressaltando as contribuições do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar.

No capítulo II – *Dos fundamentos metodológicos da pesquisa*, apresento a metodologia que foi utilizada no decorrer do estudo, detalho a caracterização da pesquisa, objetivos e questão a ser respondida, a definição do *corpus* e a elaboração do material didático composto por uma Sequência Didática, por meio da qual apresento algumas possibilidades de trabalho com o gênero discursivo conto e o gênero da cultura digital *podcast*².

No capítulo III- *Apresentação e análise*, faço uma análise crítica do material didático que fora produzido, com vistas a apresentar sugestões de como se pode explorar esse material tão rico e capaz de promover o contato com as multisssemioses pelos possíveis usuários. E, por último, mas não menos importante, apresento as considerações finais desta pesquisa.

Através do material proposto, e de sua respectiva análise, espero contribuir com a prática de professores e professoras da área da linguística, o que reverberará sobre a elevação dos índices de aprendizagem dos educandos. Nessa direção, acredito que a promoção de processos educativos mais dinâmicos viabilize a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de refletir e agir ativamente sobre a realidade.

² Esse gênero da cultura digital configura-se como um programa gravado em áudio que pode ser compilado em episódios, hospedado em plataformas e fica disponível em dispositivos com acesso à internet.

CAPÍTULO 1. LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS E DIGITAIS

Neste capítulo, traço um breve panorama acerca da Linguística Aplicada e contextualizo esta pesquisa neste âmbito, uma vez que é uma área que envolve várias disciplinas e tem contribuído para os estudos referentes ao trabalho com os gêneros discursivos e os gêneros da cultura digital. Em seguida, apresento um breve histórico dos gêneros textuais discursivos até chegar ao gênero da cultura digital.

Como aponta Soares (2008), a capacidade humana de interagir através da verbalização é notável, visto que possibilita a ultrapassagem dos limites da inteligência sensório motora. A linguagem nos permite evocar situações passadas e nos libertar das fronteiras do espaço próximo e imediato, bem como compreender e agir sobre a realidade. Segundo a autora, a busca pelo entendimento das dimensões e limites da linguagem data de períodos remotos, o que evidencia a constante busca do homem por compreender elementos inerentes à sua existência.

Partindo do pressuposto da Linguística Aplicada enquanto um dos resultados da busca supracitada, neste capítulo é traçado um breve panorama acerca da Linguística Aplicada, campo no qual este estudo se insere, uma vez que é uma área que envolve várias disciplinas e tem contribuído para os estudos referentes ao trabalho com os gêneros discursivos e digitais no contexto escolar. Buscou-se discorrer sobre como a LA, inicialmente entendida de forma limitadamente associada ao emprego de teorias nos processos escolares, deu lugar a uma perspectiva mais ampla, englobando fenômenos sociais relacionados ao uso da linguagem em suas diferentes formas. Em seguida, apresento um breve histórico dos gêneros textuais discursivos até chegar ao gênero da cultura digital. Fez-se uso das concepções de autores clássicos e contemporâneos, tendo em vista a possibilidade de identificar as transformações no campo da Linguística Aplicada, e como reverberaram nos processos de ensino e aprendizagem.

1.1. Breve panorama da Linguística Aplicada

Conforme os postulados de Kopschitz e Mattos (1993, p. 8), “[...] a Linguística Aplicada é uma disciplina que se ocupa e, exclusivamente, de situações em que o homem usa a língua para falar dela mesma”. Nesse sentido, a Linguística Aplicada (doravante LA) é uma ciência que tem como meio seu próprio objeto, isto é, a LA usa a língua para falar sobre a língua. (Ibid, 1993, p.15). Corroborando com as definições anteriores, Biazi e Dias (2007), apontam que a LA é um campo de estudos que se dedica à compreensão crítica dos diferentes usos da

linguagem. Segundo as autoras, esse campo versa sobre questões como: Como devemos entender a linguagem? O que é a linguagem?; que nos permitem refletir sobre a amplitude da linguagem, e como esta constitui-se enquanto parte integrante de todos os indivíduos. Segundo essa acepção, a linguagem desempenha papel ativo na construção das identidades individual e coletiva.

Ainda segundo os escritos de Biazi e Dias (2007), a LA compreende a linguagem enquanto instrumento crucial para a transformação do modo como os indivíduos compreendem a si mesmo e o meio em que vivem. Portanto, o foco dessa área é investigar a relação da linguagem com os diferentes contextos e eventos da existência humana. Nesse sentido, a LA estuda como a linguagem se manifesta “[...] nos mais variados contextos de situação, no mundo real, buscando evidenciar como ela nos constitui como pessoas em nosso contato com o outro, como usamos a linguagem para interagir em grupos sociais e que sentidos ela adquire nas mais diversas circunstâncias de interação” (BIAZI; DIAS, 2007, p. 02).

A LA surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial como uma disciplina da área da Linguística. De início, muitos estudiosos acreditavam que o foco principal dessa ciência era voltado para a investigação de problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e com as técnicas de tradução.

Atualmente, a LA não é mais considerada como uma disciplina, mas como uma área de conhecimento que se caracteriza como uma ciência de caráter inter/multi/transdisciplinar cujo interesse é a solução de problemas que envolvem a linguagem, dialogando assim com outros campos do saber. Essa propensão ao intercâmbio de ideias, evidencia o caráter social da LA, cuja preocupação principal é a reflexão sobre como os indivíduos reconfiguram as estruturas sociais onde estão inseridos, e também sobre o uso da linguagem enquanto instrumento de dominação. Portanto, a LA traz à tona a relevância da linguagem nas práticas cotidianas, não apenas no sentido de canal de comunicação entre diferentes agentes, mas de articulação, perpetuação e transformação de diferentes formas de organização social (BIAZI; DIAS, 2007).

Sob esse prisma, segundo Rajagopalan (2003) o linguista aplicado é “um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”. (RAJAGOPALAN: 2003, p.106). Essa incumbência relaciona-se à responsabilidade social da LA, que busca esclarecer à humanidade sobre o mundo como se apresenta, e atender às necessidades dos indivíduos para que possam usufruir de relações sociais qualitativamente positivas (BIAZI; DIAS, 2007).

Tal perspectiva significa dizer que os linguistas aplicados passam a assumir posturas morais, políticas e críticas na tentativa de melhorar um mundo sustentado na desigualdade. Partindo dessa tentativa de propor mudanças, Rojo (1999) postula que o linguista aplicado lança um novo olhar sobre os problemas de ordem comunicativa e busca interpretá-los de forma a contribuir com melhorias da qualidade de vida das pessoas. “A LA procura dar um retorno à sociedade quando se centra em identificar, compreender e interferir em questões de conflito comunicativo em situações concretas de interação social” (BIAZI; DIAS, 2007, p. 03). Assim, a LA considera a linguagem como prática social, e é nessa perspectiva que surge esta pesquisa, que visa contribuir com os estudos na busca por novas metodologias para o ensino de língua portuguesa.

No Brasil, a consolidação da LA enquanto área de investigação perpassou por uma longa trajetória, iniciada na segunda metade do século XX (1966), período em que Francisco Gomes de Matos, através da implantação do Centro de Linguística Aplicada Yázigi, em São Paulo institucionalizou a Linguística Aplicada no país. Em 1970 foi estabelecido o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, iniciativa da pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani. Mais adiante, em 1971, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) foi reconhecido como centro de excelência pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BIAZI; DIAS, 2007).

Em 1973, como mencionado anteriormente, a LA era compreendida, limitadamente, como o emprego de teorias linguísticas para perguntas de sala de aula de língua estrangeira, concepção que reverberava nas produções científicas da época. Nesse contexto, a aplicação metódica da análise linguística, somada ao surgimento da Psicologia Comportamental, deu origem a um método áudio-lingual para ensino de idiomas. Essa visão sustentada pelos princípios behavioristas e condicionantes, fruto dos estudos experimentais de intelectuais como Skinner e Pavlov, instituiu uma ideia da LA enquanto instrumento de aplicação prática.

O anseio em tornar a LA um campo de aplicação prática carregava as próprias noções de ciência vigentes no século XX, que atribuíam demasiado valor às práticas experimentais em detrimento das necessidades específicas dos sujeitos. Destaca-se ainda que essas percepções advêm de tempos ainda mais remotos, conforme aponta Pennycook, 1998, p. 28): “O pensamento dualista do Iluminismo europeu, reforçado pelas distinções de Saussure³, levou,

³ Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um importante linguista suíço, estudioso das línguas indo-europeias, foi considerado o fundador da linguística como ciência moderna. O estruturalismo, conforme exposto na obra de

portanto, a uma divisão problemática entre o indivíduo e a sociedade, a cultura e a sociedade, e entre a cultura e a cognição”. Ou seja, vigorou-se uma ideia de que os elementos que compõe a estrutura social deveriam ser compreendidos isoladamente, o que inviabilizou a análise do ser humano em sua totalidade, afetando o próprio entendimento das manifestações linguísticas.

Como aponta Soares (2015, p. 07), “[...] por décadas perdurou a necessidade de uma maior nitidez do conceito de Linguística Aplicada no modelo Anglo-saxão e de uma definição dos critérios e passos metodológicos que deveriam ser observados para legitimar esta área de estudo como ciência autônoma”.

Nota-se que, durante muitos anos, o estudo da linguagem se deteve à um conjunto de aspectos relativos à sua consolidação enquanto campo de pesquisa e aos métodos e técnicas que o compõe. A valorização desses aspectos em detrimento de elementos subjetivos e abstratos, corroborou com a perpetuação de um campo linguístico fechado. Contudo, embora a LA esteja em um novo status de desenvolvimento, em que as questões sociais têm sido frequentemente discutidas, ainda existem, como veremos mais adiante, permanências de sua primeira versão, bem como discute Lopes (2009), sobre as origens da área.

Retomando a contextualização da constituição da LA enquanto campo, em 1981 foi criado o Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em São Paulo. Já no ano de 1984, durante o Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), foi criado um Fórum destinado a discutir a LA. No ano de 1983 foi publicada a revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas. Em 1985 foi publicada a revista *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, pela Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP (BIAZI; DIAS, 2007).

Outros eventos foram importantes na consolidação da LA, como a criação do segundo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1986; e a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990. Nesse mesmo ano foi criado o Congresso Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada - InPLA, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL/PUC-SP. A criação desse evento foi marcante, uma vez que viabilizou o intercâmbio de ideias entre diferentes pesquisadores da área. Pode-se afirmar que os debates realizados nesse congresso foram fundamentais no processo de inserção da disciplina

Saussure, baseia-se na convicção de que a linguística é um sistema abstrato de relações diferenciais entre todas as suas partes. (FRAZÃO, 2019).

de LA nos cursos universitários brasileiros de formação de professores. Ademais, no início dos anos 2000 a perspectiva limitada referente à LA foi gradativamente substituída por uma visão mais ampla, englobando aspectos de organização e relações sociais (BIAZI; DIAS, 2007).

Segundo Soares (2008, p. 10), “Os efeitos da evolução histórica da Linguística Aplicada puderam ser sentidos também na medida em que percebemos haver uma mudança na forma de investigação adotada pelos linguistas aplicados, que passaram a aceitar gradativamente o paradigma interpretativista [...]”. Diferentemente do Positivismo, até então hegemônico, o Interpretativismo atribui maior relevância aos elementos que compõem o próprio objeto de investigação. Com a adoção dessa corrente característica das Ciências Humanas, aspectos subjetivos da linguagem também passaram a ser considerados, por muitas vezes inviabilizando a produção de generalizações. A partir disso, o campo de estudos da LA, antes fechado em si mesmo, passou a estabelecer relações com outros campos do conhecimento. Conforme aponta Soares (2008, p. 11), “[...] ele passou a ter o seu campo expandido para praticamente todas as áreas de conhecimento, já que a linguagem permeia todos os setores de produção de conhecimento, bem como todas as áreas de atuação do ser humano, através da interação”.

A discussão supracitada evidencia o leque de possibilidades de investigação da LA. Como afirma Soares (2008, p. 20), a LA tem muito a contribuir com aqueles sujeitos “[...] tem que se interessam por auxiliar o homem a compreender melhor como ele constrói o seu conhecimento linguístico e, por conseguinte, como ele cria e expressa a sua identidade no mundo e nas suas relações sociais, através do uso linguagem em todos os contextos”. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas nessa área também colaborada com o desenvolvimento do próprio campo, que precisa acompanhar as constantes transformações linguísticas que ocorrem na sociedade. Com base na discussão até então apresentada, é possível afirmar que a LA tem como objeto o emprego da língua em diferentes contextos, conforme aponta Signorini (1998, p. 425):

[...] a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas. Daí a especificidade do objeto de pesquisas em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos –, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro.

Nesse sentido, é importante destacar que a LA permite ao linguista aplicado investigar diversas áreas do conhecimento, a fim de aliar teoria e prática que o auxilie na busca pela solução dos problemas relacionados à linguagem em uso. Portanto, é importante ressaltar que, embora os processos subjetivos e abstratos sejam considerados pela LA, ela não se limita ao plano

metafísico, uma vez que deve produzir transformações concretas sobre a realidade. Nessa direção a LA parte do pressuposto da linguagem enquanto o principal mecanismo pelo qual as mudanças sociais operam. Sendo assim, ao adotar essa perspectiva, é possível identificar a complexidade da linguagem, tornando-a mais significativa aos olhos dos educandos.

Na seção a seguir, apresento as contribuições desta pesquisa no âmbito da LA.

1.1.1. Contribuições desta pesquisa no contexto da Linguística Aplicada

Diante do que fora exposto anteriormente, a essência da LA é o estudo do real uso da linguagem, o que corrobora com a teoria utilizada nesta pesquisa para a análise do material didático produzido. Ademais, abordagem da LA justifica-se pela necessidade de formação de indivíduos aptos a refletir e agir sobre a realidade. Afinal, como aponta Pennycook (2006), se temos consciência das múltiplas inconsistências da vida em sociedade e do próprio edifício social, “[...] então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associativos, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 2006, p. 46).

A adoção da LA atribui uma essência ativa aos processos de ensino e aprendizagem e aos agentes que os compõem. Essa postura provém da necessidade de oferecer instrumentos para que os educandos adquiram habilidades crítico-reflexivas. Esses pontos reforçam o caráter plural da LA, que acessa debates e reflexões dos mais diversos campos do conhecimento, como da História, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia. Nessa direção, a abordagem dessa vertente também contribuirá com a desfragmentação dos processos educativos, que por muitas vezes são promovidos desconexamente, perpetuando a ideia de que o desenvolvimento ocorre apenas pela via disciplinar. Sendo assim, poder-se-á desconstruir a ideia de linearidade atribuída à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, afinal, os educandos e demais sujeitos que tiverem acesso a esse material poderão compreender que o padrão de evolução historicamente difundido mais é que uma produção dos próprios homens.

Com base no acima exposto, é possível afirmar que a abordagem da LA rompe com as noções de neutralidade comumente associadas às práticas educativas. Afinal, a transformação social requer a problematização de sua própria estrutura e funcionamento. Nesse sentido, conforme indicado por Kumaravadivelu (2006), a LA alinhada aos pressupostos pós-coloniais visa analisar os sentidos de determinados fenômenos e processos, ao invés de estabelecer leis generalistas. A LA permite aos sujeitos evidenciar a influência das estruturas de poder e dos interesses pessoais e coletivos sobre a construção dos saberes, portanto, “[...] como linguistas

aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses (PENNYCOOK, 1998, p. 46).

Pode-se dizer que, em algumas situações, a LA vai de encontro aos escritos de Freire (2020), relativos à construção da autonomia e protagonismo juvenil, e de forma mais ampla, à libertação dos indivíduos. Afinal, através do estudo crítico das diferentes expressões linguísticas, o educando torna-se capaz de refletir sobre a realidade através de diferentes prismas. Por exemplo, ao problematizar determinado discurso veiculado em um canal de televisão, analisando suas intencionalidades e conexões, o aluno poderá reaplicar esse procedimento em outras ocasiões, o que, somado à curiosidade do estudante, poderá desvelar diversas questões implícitas na sociedade. Portanto, o desenvolvimento da curiosidade é crucial: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2020, p. 33).

Conforme os postulados de Celani (2000), a LA fomenta vários campos do saber cujo foco é a linguagem, portanto, considerando que a linguagem está presente em todos os campos do conhecimento, pode-se afirmar que a LA é uma perspectiva universalmente aplicável. Nessa perspectiva, a autora considera que a LA é

[...] mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta, tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 20).

Diante dessa constatação, fica fácil perceber que os caminhos da LA são cada vez mais favoráveis aos estudos da linguagem, por meio dos quais se nota o quanto expandiu desde a sua efetivação e se abrangeu não somente no âmbito escolar, mas em outras áreas que têm a linguagem como foco de estudo. Nesse viés, a contribuição da LA é bastante ampla, principalmente por consolidar-se como uma área inter/multi/transdisciplinar, voltada especialmente para as práticas sociais cotidianas.

Essa atenção atribuída aos fenômenos sociais evidencia a curiosidade enquanto propriedade inerentemente humana, que foi gradativamente desconstruída através de processos de alienação e conformação frente à ordem imposta. Portanto, a abordagem da LA gera efeitos diretos sobre a própria posição assumida pelos indivíduos na sociedade, podendo ser passiva, bem como induz o sistema estabelecido, ou ativa, pautada na curiosidade e, conseqüentemente,

na criatividade: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2020, p. 33). Esses aspectos nos permitem identificar o vínculo entre a LA e a Filosofia, dado que a todo o momento somos encaminhados a discussões e debates para além da realidade concreta.

Sob esse prisma, é direito de todo cidadão ter acesso a uma educação de qualidade, com recursos da cultura digital que os proporcione um ensino de qualidade. Para que isso ocorra na prática, é necessária não apenas a ação do professor, que é o mediador do ensino e o responsável por promover o crescimento intelectual dos alunos, mas uma estrutura eficaz voltada para o uso das tecnologias da cultura digital.

O ponto supracitado nos permite estabelecer outro gancho, afinal, muitos profissionais da educação também não estão inseridos nesse atual contexto de evolução digital. A pandemia pode ser utilizada como ponto de confirmação dessa alegação, uma vez que no contexto de vigência do sistema de ensino remoto foi possível identificar que muitos professores sequer possuíam as habilidades necessárias para o manuseio dos aparelhos e ferramentas tecnológicas. Para mais, muitos profissionais sequer possuíam aparelhos computadores. Portanto, a promoção de processos educativos qualitativamente positivos perpassa por um conjunto de fatores relacionados ao letramento digital dos indivíduos, aparelhamento das instituições de ensino, especialmente públicas, e à formação de professores, que deve ser voltada à aquisição de habilidades que permitam que esses profissionais atendam as demandas formativas dos educandos da atual geração.

Também deve-se considerar que professor e educando são agentes cuja atuação deve ocorrer de forma sinérgica, ou seja, uma educação de qualidade requer uma desconstrução da hierarquia presente em sala de aula, que atribui um lugar de subalternidade ao aluno. Nesse sentido, a manutenção dessa estratificação escolar vai em descontração dos princípios de reflexão crítica da linguagem manifestada nos diferentes contextos, característicos da LA. Afinal, para que a LA seja plenamente explorada, cabe ao professor ofertar instrumentos para que os alunos tenham condições de refletir sobre seus discursos, contanto, é impossível falar de LA se não houver uma reflexão dos discursos proferidos em sala de aula, incluindo aqueles provenientes dos professores e gestores, por séculos tidos como inquestionáveis.

Nesse sentido, busca-se investigar, neste trabalho, quais são as reais necessidades dos alunos e professores no contexto escolar no que se refere às práticas de retextualização. Para isso, além de compreender as entrelinhas do campo educativo, propôs-se um material de apoio, desenvolvido na plataforma Padlet, que contribuirá com a promoção de práticas de ensino mais

dinâmicas e significativas. Além disso, a diversificação das aulas poderá contribuir com a expansão do campo de investigação da LA, dado que muitos profissionais ainda perpetuam uma visão reducionista sobre o ensino de linguagens.

Na próxima seção discutiremos sobre os multiletramentos, que também tem passado por transformações que afetam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

1.2. Algumas considerações sobre multiletramentos

A introdução dos Multiletramentos demanda, primeiramente, uma contextualização do significado de Letramento, que não pode ser limitado a um único processo, uma vez que pode se manifestar de múltiplas formas. Segundo Soares (2003), o Letramento pode ser definido como a condição que um indivíduo ou grupo adquire ao se munir de habilidades de escrita e leitura, contanto, o conceito de Letramento pressupõe que a apropriação e o uso da língua é um fenômeno sociocultural, dialético e dinâmico que ocorre por meio do intercâmbio mediado de experiências. A autora ainda acrescenta que até o fim do século XX, o Letramento era compreendido como sinônimo da alfabetização. A dissociação entre esses dois processos ocorreu apenas em 1995, com Leda Verdiani Tfouni⁴, que discorreu que o Letramento não poderia ser resumido à uma simples codificação e decodificação da escrita. Corroborando com Soares (2003), Kleiman (2001), define Letramento como um processo ativo de caráter sociocultural situado no âmbito do uso da escrita e da leitura. Com base nessas definições, nota-se que os debates acerca do Letramento foram intensificados nas últimas décadas, o que se potencializou com a expansão da sociedade virtualizada, que deu origem a novas formas de expressão e comunicação.

Nota-se, nos últimos tempos, constantes debates sobre como trabalhar a Língua Portuguesa no século XXI. Devido a isso, diversas mudanças estão em andamento, fazendo com que os cidadãos estejam frequentemente inseridos em um contexto de múltiplas linguagens, o que, por sua vez, demanda novos (multi) letramentos. Esses novos debates evidenciam a preocupação do campo científico em elaborar teorias que orientem uma prática educativa compatível com as necessidades formativas da atual geração. Esse ponto reforça a indissociabilidade entre a ciência e o campo social, uma vez que a primeira deve acompanhar o segundo em seus processos de transformação, bem como apresentado por Kuhn (1998). Conforme o estudioso, as revoluções científicas iniciam-se com um “[...] sentimento crescente,

⁴ Professora Associada da Universidade de São Paulo – USP, e pesquisadora da área de letramentos.

também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma” (KUNH,1998, p. 26). Portanto, o Letramento em sua versão clássica, embora ainda seja indispensável, não é suficiente para compreender todas as manifestações linguísticas da sociedade contemporânea.

Conforme Dias (2012, p. 95), por meio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, presentes na sociedade tem sido essencial incorporar novas práticas de letramento que não se restringem às práticas canônicas. Nesse sentido, as mídias digitais vieram para ficar e alcançaram a realidade de todos os usuários, trazendo textos em áudio, cores e *links*. Recorrendo a essas mudanças, a autora explica que para entender os novos textos presentes no cotidiano é preciso que haja “a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para multiletramentos”. Segundo Rojo (2012), “[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 13).

Na perspectiva de Rojo (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Nesse sentido, a autora pontua que os multiletramentos ocorrem a partir das referências culturais que os usuários têm das mídias, gêneros e linguagens, tendo assim oportunidades de ampliar o repertório cultural em direção a outros letramentos. No que tange às variedades semióticas, a autora ressalta os recursos tecnológicos utilizados em textos, explorando cor, diagramação, entre outros. Segundo a autora Dionísio (2005), na atualidade, um indivíduo letrado deve ser “[...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍZIO, 2005, p. 131). Ou seja, o entendimento do que é Letramento foi reeditado pela própria sociedade, afinal, se um sujeito é incapaz de decodificar e adentrar ao campo linguístico digital, automaticamente estará se colocando a margem de um conjunto de processos.

O surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos, corrente que propõe a valorização e incorporação de gêneros textuais cotidianos nos processos educativos, pode ser datado da década de 90. A articulação dessa nova proposta teórica se deu através do *New London Group*,

grupo de estudiosos do campo do letramento que se reuniu em Nova Londres com o intuito de discutir sobre a importância da valorização das culturais locais e inserção de uma diversidade de gêneros textuais originados ao longo dos processos de transformação social, característicos da sociedade moderna (SANTOS, KARWOSKI, 2018).

Com a intensificação das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas últimas décadas, houve um vasto crescimento de recursos multimodais, trazendo uma grande expansão de gêneros textuais, até então não valorizados no âmbito escolar, textos multissemióticos, possuindo recursos orais, visuais, táteis, etc, utilizados com frequência pelos atuais alunos através das tecnologias móveis, devendo ser um objeto de ensino da leitura e escrita. Desta forma, surgiu um novo desafio para as escolas: atender um novo perfil de aluno (SANTOS, KARWOSKI, 2018, p. 170).

A Pedagogia dos Multiletramentos emerge em um contexto de intensos debates que evidenciam a multiplicidade dos canais de comunicação, produção e socialização de cultura. Segundo Cope e Kalantzis (2000), a escolha do termo multiletramentos está associada à existência de diversos canais linguísticos. Nesse sentido, o termo relaciona-se às plurais possibilidades de representação cultural, ou seja, as diferentes formas de comunicação.

Nessa direção, as colocações dos autores reforçam um momento de transformação no campo linguístico, que tem se pautado cada vez mais na multimodalidade, desconstruindo um conjunto de normas e padrões linguísticos que vigoraram nas últimas décadas. Além disso, Cope e Kalantzis (2000, p. 06), apontam a necessidade de “[...] negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas [...]”. Destarte, a emergência da Pedagogia dos Multiletramentos pode ser compreendida como um dos resultados do aprimoramento dos meios de comunicação, que torna o estabelecimento de vínculos linguísticos entre diferentes sujeitos e grupos cada vez mais facilitado.

Na era da informatização, ao qual o mundo tem sido movido pelo avanço tecnológico, nos deparamos com um cenário de rupturas, ao qual os estudantes estão mais integrados a cultura digital do que seus professores. Sendo necessário a busca por uma educação ativa voltada as necessidades e interesses dos alunos, trazendo as TDICs para o contexto escolar, estimulando-os a uma aprendizagem significativa por meio de um ensino emancipatório, e para que esta aprendizagem aconteça, é imprescindível levar em consideração a multiplicidade cultural das populações e reconhecimento dos textos multissemióticos do seu meio (SANTOS, KARWOSKI, 2018, p. 173).

A Pedagogia dos Multiletramentos parte da noção de aprendizagem enquanto fenômeno influenciado pelo meio social em que é promovida. Ou seja, o processo de construção e socialização do conhecimento possui traços de seu contexto de produção, o que se dá pela

contínua interação entre os sujeitos que compõe a mesma comunidade (COPE; KALANTZIS, 2000). Partindo da premissa da Pedagogia dos Multiletramentos enquanto espaço de rediscussão de manifestações sociais de grupos até então subalternizados, cabe apresentar os quatro princípios constitutivos dessa pedagogia, sendo: Prática Situada (*Situated practice*); Instrução Explícita (*Overt instruction*); Enquadramento Crítico (*Critical framing*); Prática transformadora (*Transformed practice*).

O primeiro dos princípios que constituem a Pedagogia dos Multiletramentos, a Prática Situada (*Situated Practice*), consiste em um processo caracterizado pela aquisição e assimilação de informações e habilidades por meio da experimentação de práticas significativas. Como aponta Silva (2016, p. 12), “[...] é a parte da pedagogia que se constitui pela aquisição por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que é capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências”.

Sendo assim, a Prática Situada permite ao aprendiz vivenciar aspectos diversos de determinada realidade em determinado contexto, contribuindo com a ampliação de seu repertório linguístico e cultural. Conforme define Campos e Ferreira (2020, p. 06), elas permitem a “[...] imersão em práticas que tenham sentido para o alunado, a partir de suas origens e experiências. Considera-se as necessidades afetivas e socioculturais dos estudantes, bem como suas identidades”. Além disso, através da experimentação de diferentes manifestações humanas é possível desconstruir um conjunto de percepções estereotipadas e reducionistas, impactando diretamente sobre o processo de construção da identidade dos sujeitos. Nesse sentido, a Prática Situada não se limita ao ambiente institucional, podendo se manifestar em diferentes espaços e tempos.

Segundo os escritos de Cope e Kalantzis (2000), é fundamental que os educandos estejam motivados e cientes da utilidade daquilo que está sendo apresentado, ou seja, o ensino deve ser voltado para a prática, e não apenas para a construção de um arcabouço intelectual. Sendo assim, o processo de aprendizagem, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, se dá através da identificação e do investimento em campos de interesse comum aos alunos, ou seja, a aprendizagem ocorre consoante ao significado que determinado conteúdo apresenta para a realidade dos sujeitos.

Ao analisarmos as características desse fator (Prática Situada), notam-se referências aos escritos de David Ausubel (1982), sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, que segundo o intelectual, consiste na ideia de que a aprendizagem se dá por processos educativos cujo significado seja evidente para os estudantes. Para essa teoria, a aquisição do conhecimento se dá segundo a ação dos chamados conceitos subsunçores, que em sentido lato podem ser

definidos como um conjunto de conhecimentos, mesmo que em estado embrionário, que permitem a compreensão de temas mais complexos através de um processo de ancoragem de dados. Ou seja, sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Significativa, a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para que informações mais densas sejam assimiladas, interpretadas e integradas à estrutura cognitiva desses indivíduos.

O objetivo da Prática Situada é promover a compreensão crítica da realidade, viabilizando a construção de um conhecimento consciente e que beneficie a vida do aprendiz. Sendo assim, a avaliação, quando pensada sob a ótica dessa pedagogia, deve ocorrer em prol do desenvolvimento do estudante, dispensando qualquer tipo de julgamento ou classificação dos envolvidos. Contudo, os autores chamam atenção para os limites da Prática situada, dentre os quais destaca-se a falta de controle e de conhecimento sobre diversos aspectos da vida cotidiana.

O segundo fator, Instrução Explícita (*Overt Instruction*), é composto por todas as intervenções ativas que fundamentam as atividades de aprendizagem. Sendo assim, esse fator não está relacionado a quaisquer práticas de transmissão, memorização ou repetição de conteúdos, mas sim a processos que, em analogia aos escritos de Paulo Freire (2020), promovem a emancipação dos alunos.

Conforme a Instrução Explícita, a interação não hierarquizada entre professor e aluno contribui com a construção da autonomia do estudante, que passa a ser o principal agente do seu próprio processo formativo, o que nos remete novamente aos escritos de Freire (2020). Além disso, esse fator contribui para que o aluno desenvolva suas próprias noções sobre a tarefa e o conteúdo repassados, ou seja, o enfoque é a construção da consciência (SILVA, 2016).

Como podemos observar, há uma preocupação da Pedagogia dos Multiletramentos em erradicar as práticas autoritárias frequentemente promovidas por professores e demais profissionais da educação, que atribuam aos estudantes um lugar de subalternidade em meio aos processos educativos. Ademais, percebe-se a integração de noções de cooperação e colaboração na educação, que viabilizam o estabelecimento de relações de afeto e companheirismo entre professores e alunos. Sendo assim, o foco, antes atribuído à assimilação do conteúdo, é direcionado à aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos conforme suas principais necessidades.

Nota-se também que esse fator reforça a necessidade de se promover processos educativos cujos objetivos sejam claros para os estudantes, afinal, ainda é possível identificar no dia a dia das instituições escolares práticas em que os alunos nem sequer reconhecem a

importância do que está sendo apresentado devido à falta de um momento de introdução e contextualização do assunto.

O terceiro fator, intitulado Enquadramento Crítico (*Critical Framing*), tem como principal intuito contribuir e apoiar os estudantes a ampliar seu domínio das práticas e potencializar a compreensão das diferentes relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas ancoradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e de práticas sociais. Sendo assim, nota-se a inserção de pautas sociais nas discussões escolares cotidianas. Contudo, cabe salientar que, diferente do que muitos sujeitos imaginam, a abordagem dessas novas pautas não visa dogmatizar os educandos, mas sim propiciar o reconhecendo das mazelas sociais para além da bolha institucional. Portanto, a formação crítica está diretamente ligada ao processo de aquisição de símbolos, uma vez que a aprendizagem de novas expressões linguísticas implica o reconhecimento dos grupos que as produziram.

Segundo Campos e Ferreira (2020, p. 06), o docente deve apoiar “[...] os alunos a desnaturalizar e causar estranhamento sobre o que os alunos já aprenderam e dominam, de maneira a construir uma visão crítica nos educandos. Desta forma o enquadramento crítico seria uma sustentação para a prática transformada”. Nesse ponto é apresentado o caráter questionador proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos, afinal, segundo seus princípios, não são apenas os novos conhecimentos e fenômenos que devem se problematizados, mas também as noções que já fazem parte do imaginário dos indivíduos. Esse aspecto indica que a desconstrução é um dos conceitos basilares em que se assenta essa nova pedagogia.

É consoante a esse fator que os educandos ampliam seu arcabouço teórico necessário para a aprendizagem crítica (COPE; KALANTZIS, 2000). “Critical Framing também representa um tipo de transferência de aprendizagem e uma área em que a avaliação pode começar a testar os alunos, e principalmente os processos de aprendizagem em que eles têm operado” (SILVA, 2016, p. 14). Sendo assim, a reflexão deve ocorrer interna e externamente aos sujeitos.

Na Prática Transformada (*Transformed Practice*), quarto fator, um novo processo mais complexo que os anteriores, é apresentado, a necessidade de retomar à *Situated Practice* e promover um momento de reflexão sobre as práticas produzidas. Nesse momento professores e estudantes devem desenvolver ações em que os alunos possam criar e refletir sobre práticas pautadas em seus próprios objetivos, necessidades e valores. Além disso, “[...] devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido” (SILVA, 2016, p. 14).

A partir da Prática Transformada é possível identificar o caráter emancipatório da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que seus princípios não visam apenas a construção de um senso crítico-reflexivo, mas também interventor. Ou seja, busca-se preparar os estudantes para que possam agir e transformar o meio social. Além disso, os fatores que compõe essa nova pedagogia são atuam isoladamente, mas de forma indissociável e não linear, o que torna os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e atrativos para os estudantes.

Segundo estudo publicado por Silva (2016), posteriormente à aplicação dos quatro fatores: *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed Practice*; durante aproximadamente uma década, Kalantzis e Cope (2005) lançaram uma nova obra intitulada *Learning by Design*, em que esses fatores são apresentados de uma nova forma. Nessa nova versão, os quatro fatores foram traduzidos nas seguintes orientações pedagógicas: *Experiencing*, *Conceptualizing*, *Analysing* e *Applying* (KALANTZIS; COPE, 2005).

A primeira dessas orientações, Experienciamento (*Experiencing*), tem como ponto de partida o que é comum à vida diária do estudante. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos externamente à escola estabelecem relação direta com os conteúdos apresentados em sala de aula. Já o segundo elemento, Conceituação (*Conceptualizing*), pode ser compreendido como o processo de aplicação e junção de conceitos. Segundo esse elemento a construção do conhecimento disciplinar deve partir de um movimento de estabelecimento de relações entre os diferentes conceitos aprendidos de modo a alcançar uma unidade. Contudo, essa unidade não deve ser reducionista, uma vez que o reconhecimento das peculiaridades de cada conceito ainda é fundamental.

O terceiro elemento, a Análise (*Analysing*), refere-se à relação causa e efeito relativo aos objetos de estudo. Segundo Silva (2016, p. 15), “É o momento em que se evidenciam os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista das pessoas”. Sendo assim, atribui-se maior importância aos aspectos subjetivos dos indivíduos, suas percepções, gostos e mentalidades. Por fim, o quarto elemento, Aplicação (*Applying*), “[...] trata da aplicação “correta” do conhecimento em uma situação típica e amplia no sentido de que, criativamente, o conhecimento é aplicado de forma inovadora ou transferido para uma situação diferente” (SILVA, 2016, p. 15). Portanto, essa nova versão do quarto elemento reforça a necessidade de letramentos voltados para a realidade prática.

Conforme Kalantzis e Cope (2005), esses quatro elementos são orientações, e não devem ser tomados como uma sequência a ser seguida. Sua implementação em sala de aula deve ser pensada conforme o contexto da instituição, as características do público-alvo e a própria disponibilidade de recursos. Sendo assim, ao desenvolver essas orientações os autores

buscaram tornar os profissionais da educação mais conscientes em “[...] relação aos procedimentos pedagógicos que estão empregando, a fim de se assegurarem de que estão de acordo com o objetivo de aprendizagem e, ainda, de que sejam capazes de incluir os diferentes estudantes que aprendem as coisas de formas diversas” (SILVA, 2016, p. 15).

Diante do avanço dos recursos digitais, as atividades de leitura e de produção textuais estão se tornando mais complexas, posto que há suportes textuais mais evoluídos, o que demanda uma reorganização de hábitos mentais e práticas de leitura e escrita (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Segundo Rojo (2013), e bem como pode ser evidenciado com base na discussão anterior, a Pedagogia dos Multiletramentos surgiu de uma preocupação com a juventude alocada nas escolas, e como esta está vinculada às mídias em geral. Contudo, embora fossem parte integrante da sociedade globalizada, as mídias de massa ainda eram desconsideradas pelos processos educativos, sendo inclusive entendidas como nocivas para o desenvolvimento dos educandos. Os debates sobre essa temática evidenciaram a inefetividade do modelo clássico no que se refere à formação da cidadania, o que reforçou a necessidade de incorporar as mídias na prática escolar diária. “A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas” (ROJO, 2013, p. 01).

De acordo com as considerações dos autores supracitados, vale ressaltar que produzir textos multissemióticos exige habilidades relacionadas aos multiletramentos, pois há que se considerar não apenas o domínio de ferramentas tecnológicas, mas também a seleção de semioses, as combinações dos signos linguísticos e suas formas de organização a serem utilizadas para direcionar sentidos e instigar interpretações.

Cabe salientar que os profissionais da educação não estão isentos dessa exigência de novas habilidades, uma vez que para acompanhar o desenvolvimento dos educandos, precisam se munir de um conjunto de instrumentos e técnicas de manuseio e navegação nas mídias. Além disso, é necessário aparelhar os estabelecimentos de ensino para que seu público seja efetivamente integrado à nova ordem social. Como aponta Rojo (2013, 03), “Nós temos equipamentos, mas não como em algumas escolas, nós não temos conexões nem materiais. Do ponto de vista da educação, eu acho que isso é um investimento sério, importante e urgente”.

Nessa direção, Rojo (2013), enfatiza a necessidade da integração da realidade dos educandos aos processos educativos, afinal, o estudante precisa reconhecer os significados e a importância do que está sendo apresentado. Conforme acrescenta a autora, “[...] pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Portanto,

funcionar, primeiro colaborativamente, segundo “protagonistamente” implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos (ROJO, 2013, p. 02). Sendo assim, a noção de multiletramentos está alinhada à ideia de que as práticas educativas devem ser realizadas em prol de uma aplicação prática, sob pena de perpetuar-se o modelo puramente conteudista. Contudo, a prática aqui mencionada não se refere à scripts aplicáveis na realidade concreta, mas sim em conhecimentos e informações que contribuam com a troca de experiências entre os pares e, conseqüentemente, com a ampliação do seu repertório linguístico. Para isso, o reconhecimento da realidade do estudante é crucial, o que vai de encontro à já mencionada multiplicidade de Letramentos.

No contexto dessa nova realidade, deve haver uma atuação docente voltada para o encaminhamento de atividades didático-pedagógicas que busquem novas possibilidades de interação, mediadas pelas tecnologias.

Em meio a difusão tecnológica, compreendemos a real importância do corpo docente estar se adequando as novas realidades dos alunos, na busca incessante pela atualização contínua, conhecendo e fazendo uso das Novas Tecnologias a facilitar a integração de um ensino coparticipativo numa perspectiva de multiletramentos, valorizando a diversidade cultural dos indivíduos envolvidos e a pluralidade de linguagens, fazendo-se necessário formar-se continuamente a atender este novo perfil de aluno (SANTOS, KARWOSKI, 2018, p. 176).

Para Rojo (2013), a Pedagogia dos Multiletramentos busca preparar profissionais da educação aptos à atuar de forma alternativa [...] saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva, do patrimônio que eles têm a transmitir e etc e pensem um pouco no funcionamento da vida social contemporânea. Então eu acho que é basicamente uma questão de prover materiais adequados aos professores, que nós não temos ainda” (ROJO, 2013, p. 03). Nessa direção, há uma redefinição do próprio papel dos alunos e professores, que passam a atuar colaborativamente em busca de um objetivo em comum, a construção significativa do conhecimento,

[...] pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursivos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (ROJO, 2012, p. 08).

Sob a ótica das perspectivas dos multiletramentos, como já mencionado, engloba-se a realidade do aluno para o interior da sala de aula, compartilhando histórias e promovendo o

diálogo entre culturas e vivências presentes no ambiente, propiciando a produção de textos compostos de várias linguagens que demandam capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para um fazer significativo (ROJO, 2012, p. 19).

Com a finalidade de alcançar essas capacidades mencionadas, além do termo multiletramentos, Rojo (2018, p. 109) faz uso também do conceito de letramentos múltiplos, o qual apresenta como peculiaridades: “a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente”. Sendo assim, a adoção da perspectiva dos multiletramentos pressupõe o reconhecimento de que os indivíduos se relacionam/comunicam de formas múltiplas, e que todas essas formas de relacionamento são válidas no que se refere aos processos formativos.

Nota-se que a Pedagogia dos Multiletramentos aponta uma necessidade de desconstrução de uma cultura hegemônica, que historicamente tem sido valorizada em detrimento das expressões dos demais grupos tidos como minoritários. Nessa direção, a formação cidadã discutida por Roxane Rojo evidencia uma tentativa de promoção do respeito e da tolerância em uma sociedade cada vez mais marcada pela diversidade. Sendo assim, o vínculo entre o ensino e a aprendizagem da linguagem e a sociedade, tanto defendido pelos autores que versam sobre essa temática, nada mais é que o reconhecimento de que a educação é uma parte integrante de um todo, e que a promoção de processos educativos de qualidade requer o reconhecimento dessa indissociabilidade.

Ao debater sobre o ensino da produção de textos na contemporaneidade, é válido considerar que, se antes o aluno produzia os textos para fins de avaliação do professor, houve uma ampliação das atividades de produção coletiva, as participações interativas, a junção de diversas mídias e linguagens, o que resulta em uma reconfiguração da autoria, já que as produções são retextualizadas e ressignificadas. Considerando essa ressignificação das práticas de produção textual, os métodos e técnicas adotados pelos professores também devem ser repensados, agregando novos elementos comuns à realidade dos estudantes.

No exterior da escola, no entanto, as imagens desempenham um papel cada vez maior e não apenas em textos para crianças. Seja na mídia impressa ou eletrônica, seja em jornais, revistas, CD-ROM ou sites, seja como materiais de relações públicas, propagandas ou como materiais informativos de todos os tipos, a maioria dos textos agora envolve uma interação complexa de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros, concebidos como entidades coerentes (muitas vezes no primeiro nível visual e não verbal) por meio do leiaute. Mas a habilidade de produzir textos multimodais deste tipo, por mais importante que seja seu papel na sociedade contemporânea, não é ensinada nas escolas. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 16-17).

Sob esse prisma, a organização de um texto não se efetiva apenas por meio de recursos linguísticos que se concretizam por meio da escrita, ao contrário, ele pode se configurar por meio da linguagem escrita, oral e/ou imagética, bem como da articulação/ integração dessas modalidades. Acrescenta-se, que os recursos visuais e recursos sonoros são indiciadores de sentidos e, por isso, é preciso repensar e repaginar o processo de ensino aprendizagem das práticas de produção de textos em âmbito escolar. Mais que ler palavras, é preciso formar leitores de imagens, sons, formatos, a fim de que os alunos sejam capazes de compreender, de forma mais ampla, os textos que eles têm acesso. Portanto, conforme discorre Santos (2018, p. 59), para dar conta da “[...] multiplicidade cultural que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam nas sociedades contemporâneas, a Pedagogia dos Multiletramentos também considera a associação entre a crescente variedade de formas de textos e as Tecnologias da Informação e Comunicação”. Assim, tem-se uma preocupação em integrar os símbolos e representações linguísticas do ambiente virtual no repertório do educando.

Percebe-se que as habilidades exigidas para o processo de ensino aprendizagem se ampliaram devido às novas plataformas possibilitarem diferentes maneiras de se informar e produzir textos digitais, visto que as mídias contemporâneas aumentam as possibilidades de interação entre os leitores. Assim, para além de uma interpretação livre do texto lido, os discentes conseguem interagir e produzir ou dar continuidade a um material já produzido, criando um novo produto midiático a cada nova (re) produção. Para isso, como já apresentado em relação às ideias de Freire (2020), o incentivo à curiosidade e, conseqüentemente, à criatividade é fulcral. Afinal, os educandos precisam se sentir livres para sistematizar suas ideias em produções concretas. Destaca-se que a liberdade aqui defendida não é sinônimo de falta de acompanhamento, uma vez que o professor/mediador deve coordenar todos os processos.

O ponto acima nos encaminha a outro conceito discutido por Freire (2020), a autonomia discente. Segundo o autor, o espaço escolar, englobando todos os seus agentes, deve considerar e respeitar as preferências e percepções do estudante. Esse respeito não pode ser entendido como um favor, mas sim como um direito de todo indivíduo. Nessa direção, a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos contribui com a consolidação de um ensino centrado no estudante, seguindo um novo design de “[...] aprendizagem na utilização de textos híbridos, valorizando as mais variadas formas de produção do conhecimento, reconhecendo as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e suas interfaces como aporte para a integração e fortalecimento de didáticas em tal perspectiva” (SANTOS, KARWOSKI, 2018, p. 173).

Isto posto, conclui-se que a produção de textos, embasada pela prática dos multiletramentos, sem dúvida apresenta-se para a escola como um agente provocador em função da necessidade de inovação que, em diversas situações, é incompatível com a realidade das instituições. Através da PM, é possível elaborar práticas que contribuam com a desconstrução de uma noção monocultural e monolinguística de ensino, que desconsidera a multiplicidade de novos recursos de comunicação, presentes na vida cotidiana dos estudantes da atual geração. Essa incompatibilidade está relacionada a uma diversidade de fatores, dentre os quais, cabe destacar os de ordem formativa, atitudinal e estrutural.

Sobre o primeiro fator, pode-se afirmar que muitos professores, devido a um histórico formativo pautado integralmente na perspectiva tradicional, orientada por uma relação unilateral entre professor e estudante, não dispõem das habilidades necessárias para o desenvolvimento e execução de práticas educativas inovadoras. Segundo essa lógica, que imperou no meio educacional durante muito tempo, o professor representa o detentor do conhecimento, ao passo que o aluno consiste em uma folha em branco, que deve ser preenchida com uma diversidade de conteúdos, nem sempre alinhada a sua realidade. Esse ponto reforça a importância dos processos de formação continuada enquanto instrumentos de atualização docente e, conseqüentemente, de alinhamento dos processos de ensino-aprendizagem às atuais configurações sociais.

Com relação ao segundo fator, muitos profissionais da educação se mostram resistentes em modificar suas práticas, optando por seguir um mesmo modelo ao longo de toda a sua trajetória de atuação. Esse ponto pôde ser evidenciado durante o contexto pandêmico, quando muitos professores, ao tentarem aplicar sua lógica ao sistema de ensino remoto, enfrentaram diversas dificuldades devido à incompatibilidade entre estes. Esses profissionais, em algumas situações, demonstram aversão às iniciativas de outros professores, especialmente daqueles em face inicial da carreira, indicando a existência de uma mentalidade que atribui ao tradicional uma condição superior com relação as demais concepções pedagógicas. Contudo, conforme afirma Alarcão (1996, p. 29), “O que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade de saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação e sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez”.

Os pontos supracitados reforçam a necessidade de se formar professores capazes de refletir sobre suas próprias práticas, habilidades e percepções de mundo. Para isso, a participação em ações formativas é essencial. Conforme afirma Freire (1996, p. 25), “É preciso que o formando, desde o princípio da sua experiência formadora, se assuma como um sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir

conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Sendo assim, é possível afirmar que “ser professor” é um processo contínuo de construção e desconstrução. Corroborando com tal afirmação, Ferreira (2007, p. 21), aponta que o processo de formação atribuiu ao profissional “[...] a possibilidade de desenvolver emoções, de reorientar saberes e de construir competências, torna-o simultaneamente, sujeito e agente da sua transformação. É sujeito porque assume a capacidade de se transformar. É agente porque, voluntariamente, intervém na sua transformação”.

No que se refere ao fator estrutural, é necessário considerar que muitas instituições de ensino não possuem uma estrutura adequada para o desenvolvimento de ações formativas inovadoras, o que demonstra que o aperfeiçoamento das práticas educativas está diretamente relacionado às políticas públicas de aparelhamento dos estabelecimentos de ensino. Como exemplo, pode-se citar as tecnologias, muito presentes no campo educacional, mas situadas a margem de muitas escolas que não possuem laboratórios de informática, redes de internet, profissionais qualificados, dentre outros aspectos.

O exemplo acima nos remete a outra questão importante, a democratização do acesso às tecnologias. Afinal, parcela significativa da população não possui acesso a esses instrumentos, tornando os processos educativos pautados nos mesmos, por muitas vezes, excludentes. Nesse sentido, promover inovação em sala de aula demanda, a princípio, refletir sobre as especificidades da instituição de ensino e de seu público-alvo.

Aos fatores supracitados cabe acrescentar a questão da autonomia docente. Na atual conjuntura, marcada por um conjunto de reformas curriculares, o professor tem perdido gradativamente seu espaço de atuação, ficando a mercê de um conjunto de direcionamentos, nem sempre compatíveis com sua perspectiva de atuação. A imposição de diretrizes, bem como de formas de se trabalhar o conteúdo, inviabiliza a exploração da criatividade docente. Nesse sentido, é necessário considerar que a falta de práticas educativas significativas não pode ser atribuída exclusivamente aos profissionais da educação atuantes em sala de aula, mas a um conjunto de mecanismos que exercem influência direta sobre a organização do campo educativo.

Com base nos apontamentos apresentados ao longo dessa seção, é possível observar que os multiletramentos não se reduzem ao simples reconhecimento e à abordagem de diferentes recursos e manifestações comunicativas/linguísticas, mas englobam todo um conjunto de elementos presentes nas sociedades globalizadas, incluindo as culturas produzidas e disseminadas pelos canais tecnológicos.

1.3. Do gênero conto ao gênero da cultura digital *podcast*

É perceptível que tanto o ensino de línguas quanto os modos de se pensar a linguagem têm sofrido mudanças significativas, que foram percebidas a partir do século XX, sob forte influência do filósofo russo Bakhtin (1992). Seguindo o pensamento bakhtiniano, Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010), entre tantos outros, expõem teorias que consideram os textos como práticas sociais e os autores como protagonistas em suas criações. Evidenciam, dessa forma, a situação sociocomunicativa, histórica e cultural para o trabalho com textos.

Mediante essas discussões, a maneira de conduzir o trabalho com textos, ocorridas nas décadas de 80 e 90, sofreu mudanças significativas. Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa propõem um ensino sistematizado pela abordagem dos gêneros como método mais adequado para facilitar o ensino, bem como a recepção da leitura e produção de textos nas modalidades escrita e oral.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 142), “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros”. Tais autores são tidos como fonte de referência para a elaboração dos PCNs, principalmente na construção do conceito do ensino de gêneros na escola.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros, diferentemente dos tipos textuais que são construtos teóricos compostos por propriedades linguísticas definidas, consistem em realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Segundo o autor, os gêneros textuais constituem textos empiricamente produzidos que cumprem funções específicas em situações de manifestação da comunicação. A atribuição do termo “gênero” a esses múltiplos textos abrange um conjunto amplo de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Ainda segundo Marcuschi (2002), como exemplos de gêneros textuais, tem-se: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 24), “as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem”. Imprescindível seria, então, que a

prática pedagógica relacionada aos textos se centrasse nos estudos dos gêneros, proporcionando situações e estratégias nas quais os usuários se descobrissem em circunstâncias de uso real da língua, ou seja, um trabalho voltado para o uso do texto por meio dos gêneros que os exijam, conforme a situação comunicativa e o campo social em que eles estão inseridos.

Nesse panorama, a língua é a forma de intermédio para uma interação em práticas sociais concretas, tendo como materialidade os textos orais, escritos e multimodais. Estes, por sua vez, alicerçam-se em gêneros, que na concepção de Marcuschi (2010, p. 25), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação socio discursiva em uma cultura e não um simples modo de produção textual”, ou seja, a partir da abordagem de gêneros discursivos podemos nos remeter à diversidade que estes carregam, o que possibilita com que os usuários se reconheçam dentre essa variedade.

Em suma, os gêneros são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação socio discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Nesse sentido, tais mudanças têm provocado novas práticas direcionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, buscando evidenciar a relação entre linguagem e sociedade a partir dos gêneros do discurso.

Neste trabalho, dá-se enfoque para a perspectiva socio discursiva, cujo representante é Bakhtin. Conforme os postulados de Bakhtin (2011), em todas as esferas da atividade humana, o uso da língua ocorre por meio de enunciados orais, escritos e, considerando o contexto contemporâneo, enunciados multimodais. Segundo o autor, não dialogamos no limbo, nem elaborados enunciados para além das esferas do agir humano, contanto, nossos enunciados, orais ou escritos, sempre estarão imbuídos de temas previamente delimitados, apresentando composição e estilo próprios. Destarte, é possível afirmar que todo enunciado sempre estará alinhado ao tipo de prática na qual os agentes estão envolvidos. Sendo assim, a utilização desses enunciados, por vezes inconsciente, não se dá apenas pela apreensão de um código gramatical, mas, principalmente, pela imersão e reconhecimento dos símbolos socioculturais que definem as manifestações comunicativas. Portanto, não é suficiente aprender o que dizer, mas também como dizer (BAKHTIN, 2011).

Dando seguimento à discussão, Bakhtin (2011), aponta que o enunciado se manifesta num determinado espaço e tempo, é produzido por um sujeito histórico, e recebido por outro. Sendo assim, essas produções linguísticas carregam consigo um conjunto de características e anseios de seus interlocutores. Nessa acepção, a identificação do enunciado se dá através do

reconhecimento do que ele efetivamente representa no seu contexto de produção: “[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, mas fundamentalmente pelo fenômeno social da interação verbal que se efetiva através da enunciação ou das enunciações” (DIAS, 2014, p. 05). Entende-se que cada esfera de utilização da língua desenvolve seus repertórios relativamente estáveis de discurso, os quais são nomeados pelo teórico de gêneros do discurso.

Ao participar de uma situação comunicativa, lançamos mão de algum gênero, uma vez que é por meio dele que organizamos nossos discursos. Elucido tal situação sob uma perspectiva bakhtiniana ao considerar o processo dialógico entre locutor (sujeito autor) e interlocutor (sujeito que assume uma postura ativa, estabelecendo a interação).

Conforme os postulados de Bakhtin, (2003, p. 366): “o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta”. Nesse sentido, percebo que um discurso é elaborado com a finalidade de buscar uma resposta, que se configura de fato como a interação. Por conseguinte, concebo que as reflexões acerca das relações dialógicas distinguem das reflexões que se limitam apenas às estruturas da língua. Nesse ínterim, a seleção do gênero envolve uma gama de coibições dadas nos contextos de interação entre os usuários da língua, o que lhes permite a escolha assertiva do gênero conforme a situação de uso.

Bakhtin (2003, p. 282) elucida que o processo de comunicação realiza-se por meio de uma tríade: organização linguística, textual e discursiva. Desse modo, ao explorar um gênero em sala de aula, tenho que me ater e viabilizar na prática o uso dessas três dimensões dos gêneros discursivos.

Conforme os PCNs, “[...] ao ensinar uma língua, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. (BRASIL, 1998, p. 15). É possível identificar uma preocupação das diretrizes educacionais nacionais em propor práticas que atendam às necessidades formativas de todos os indivíduos. Sendo assim, deve-se buscar estratégias que sejam que contemplem os diferentes públicos. Sob esse prisma, constato que os gêneros são meios eficazes no preparo dos alunos para as práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando a atratividade das tecnologias enquanto recursos educacionais, essa pesquisa visa produzir um material didático de apoio à produção de *podcasts* de modo a exercitar a capacidade discursiva dos alunos através de práticas de retextualização do gênero conto. Vale ressaltar que, com o uso cada vez mais ampliado das tecnologias no contexto escolar, temos acesso aos variados gêneros, cuja apresentação se dará na seção seguinte.

1.3.1. Uma breve abordagem sobre o gênero conto

No que concerne à definição de gênero textual, Marcuschi (2008) depreende que se trata de realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Assim, o trabalho voltado para os gêneros discursivos e os gêneros da cultura digital pode contribuir para despertar no usuário o desenvolvimento da competência discursiva e a potencialização da sua criatividade. Segundo os PCNs:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 20).

Com base no trecho supracitado, e também na discussão apresentada nas seções anteriores, é possível afirmar que a produção de discursos e sua sistematização textual se dá sob determinadas condições, sendo influenciada, inclusive, por elementos particulares a cada indivíduo. Na proposta da Base Comum Curricular Nacional (2017, p. 64), assume-se a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas “[...] enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (BRASIL, 2017, p. 64).

Para a realização desse trabalho, a escolha do gênero textual conto para fazer parte do material didático justifica-se pelo fato de a maioria dos alunos já o conhecerem desde quando chegam à escola, em virtude de já terem ouvido histórias narradas por seus familiares, embora não tenham pleno domínio de sua elaboração e organização. Esses alunos adentram ao espaço educativo dotados de percepções plurais sobre esse gênero, pois, enquanto alguns têm acesso à diferentes obras literárias desde seu nascimento, outros, por fatores diversos, desconhecem essas produções, que passam a fazer parte da sua realidade apenas com o ingresso na escola. Sendo assim, a abordagem do conto em sala de aula demanda o reconhecimento dessas concepções dos educandos, fundamentais para o planejamento e realização das atividades.

Sobre sua história, o gênero conto remonta das sociedades clássicas, sendo sua evolução confundida como a própria evolução da humanidade. Alguns contos nos remetem à sociedades anteriores à Cristo, como a Egípcia, perpassando pelas histórias bíblicas como a de Caim e

Abel, pelos contos do Oriente, pelos contos eróticos de Bocaccio e pelas novelas de Cervantes. Porém, a constituição do conto enquanto gênero ocorre apenas no século XIX, a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe (SPALDING, 2008).

Segundo Fiorussi (2003, p. 103), “Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...]”. Sendo assim, o conto vai em encontro à construção dos discursos discutida por Michael Bakhtin, uma vez que também apresentam um conjunto de símbolos alinhados ao momento de sua produção, sofrendo algumas transformações durante sua contação por diferentes agentes. Segundo Soares (1993, p. 54), “Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo.

Conforme Magalhães Júnior (1972),

[...] o conto é uma herança de tradição oral que pertence a todos os povos, sendo uma das mais antigas formas de expressão da literatura. O conto é um gênero de tradição oral que com o passar do tempo evoluiu para a forma escrita e mais rebuscada (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 08).

Ao longo do tempo, o conto passou por processos de evolução, principalmente no que se refere à linguagem empregada. Se antes predominava a tradição oral, por meio da qual as pessoas compartilhavam histórias de geração a geração, com o passar do tempo houve a evolução e a oralidade foi substituída pela escrita, em que os contos passaram a ser encontrados no formato impresso e, posteriormente, no formato digital, conforme já visto anteriormente. Essa transposição da oralidade para a escrita reverberou sobre a própria definição do conto, que passou a ser um instrumento sob domínio de grupos que possuíam habilidades de leitura e codificação. Em contrapartida, a codificação dos contos atribuiu um novo papel aos sujeitos, que passaram a ser autores/contadores/escritores:

Foi a prensa manual de Gutemberg que, possibilitando a impressão do livro e o abandono do manuscrito, permitiu às coletâneas de narrativas curtas, quase sempre de tom libertino – embora as houvesse também piedosas e moralizantes – sua grande voga. Mais adiante, no século XVIII, foi a imprensa – agora referida mais especificamente como o jornal – que levou à ampla massificação do gênero (HOHLFELDT, 1988, p. 16).

A estrutura que compõe o conto se dá, basicamente, pela situação inicial, o desenvolvimento, o conflito, o clímax e o desfecho. Elementos estruturais como a

caracterização do tempo, do espaço, das personagens e do foco narrativo também são encontrados nesse gênero em questão. Essa estrutura permite ao agente produtor e/ou contador anexar diferentes aspectos à sua narrativa, que podem estar presentes no mundo concreto ou não, bem como aponta Gotlib (1990, p. 12) o conto “[...] não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo”.

Sendo assim, esse gênero abre margem para o desenvolvimento e uso da criatividade. Além disso, através de conto é possível expor inquietações por muitas vezes não verbalizadas no cotidiano, o que, pensado sob a ótica educacional, pode contribuir com o aperfeiçoamento dos processos e com a elaboração de estratégias direcionadas de apoio aos estudantes.

Nessa perspectiva, Araújo (2015) considera que “a natureza condensada do conto permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos”. Assim, o trabalho com o gênero conto em sala de aula mostra-se bastante promissor, por ser popularmente conhecido, além de ser um texto curto e de fácil interpretação por parte dos alunos, uma vez que a linguagem e a temática fazem parte da realidade deles, o que torna a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Ainda sob esse prisma, há que se considerar que o professor pode aproveitar as vantagens do trabalho com o conto na sala de aula, explorando a leitura compartilhada e dramatizada, utilizando para isso elementos externos, como montagem de cenários, figurinos, equipamentos audiovisuais, com vistas a chamar a atenção dos alunos e promover um momento de deleite, ao mesmo tempo que garante o aprendizado.

Corroborando com o que fora exposto, Kleiman (2013, p. 36) relata que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. Nesse sentido, faz-se cada vez mais importante levar para a sala de aula propostas de atividades que abordem a leitura compartilhada, a análise textual de forma coletiva e a promoção de debates sobre os aspectos mais relevantes do texto, de forma que os alunos se percebam em situações de uso real da língua.

Nessa direção, nota-se um rompimento da configuração clássica da sala de aula, antes marcada pela dominação da voz do professor, tida como incontestável. Nesse novo panorama, outros elementos podem contribuir com a abordagem da leitura e análise textual, bem como veremos na seção a seguir.

1.3.2 O gênero da cultura digital *podcast*

Como esta pesquisa trata da elaboração de material didático sobre retextualização de contos para *podcasts*, considero primordial a ampliação do conhecimento dos usuários acerca desse gênero da cultura digital, embora seja um gênero considerado relativamente novo e, por esse motivo, se tenha pouca pesquisa a respeito, o *podcast* tem surgido em diversos meios de comunicação. Além disso, cabe salientar que o reconhecimento do *podcast* enquanto gênero textual ainda está à margem da atuação de muitos profissionais, que ainda se mostram resistentes à integração das tecnologias em suas práticas educativas.

Conforme o dicionário Michaelis *Online* (2021, n.p.)⁵, *podcast* é um “conjunto de arquivos publicados pela mídia digital, composto de músicas, vídeos, notícias, que ficam armazenados em um servidor na internet, sujeito a atualizações constantes.” Tais arquivos “podem ser automaticamente baixados para um computador ou transferidos para aparelhos de informática portáteis”. Assim, *podcast* nada mais é que a modernização do rádio, que por muitas décadas transmitiam notícias, tocavam músicas, contavam histórias, entretinham e emocionavam os ouvintes.

O surgimento desse gênero digital se deu entre 2003 e 2004 por meio de Adam Curry, que criou o RSS*to*iPod, um sistema que permitia transmitir arquivos de áudio para o *Itunes*, o gerenciador multimídia da Apple. Sobre a origem do termo, o *podcasting* foi citado pela primeira vez pelo jornalista Ben Hammersley, em 2004, no jornal britânico *The Guardian*. No artigo, a palavra foi utilizada como sinônimo para audioblog. Esse vocábulo, segundo Foschini e Taddei (2006), foi originado através da junção do prefixo *pod* (do termo iPod10), com o sufixo “casting”, proveniente da expressão inglesa *broadcasting* (transmissão pública e massiva de informações).

Cabe discorrer sobre a diferença entre o *podcast* e o audioblog. Enquanto o primeiro promove a difusão de conteúdo musical na rede, o segundo envolve qualquer tipo de formação transmitida via áudio na internet. Portanto, é possível notar que o *podcast* é um canal mais amplo de massificação de conteúdos, visto que [...] não só permitem, como estimulam a comunicação entre os emissores e receptores e a participação ativa dos ouvintes na construção dos programas” (FLORES, 2014, p. 17).

⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/podcast/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

O podcasting é um processo midiático baseado em emissões sonoras, que utiliza a Internet como suporte para seu funcionamento e propagação de suas mensagens. Trata-se de um processo relativamente recente, com os primeiros experimentos no início dos anos 2000, apresentando-se aos usuários como uma alternativa interessante para a difusão de conteúdo sonoro (informativo ou musical) (FLORES, 2014, p. 16).

Com a evolução da era digital, a forma de se comunicar e entreter foi facilitada devido ao uso dos *Smartphones*. Por meio de um simples acesso às plataformas como o *Spotify*, *Soundcloud*, *Deezer*, *Google Podcast*, *Apple Podcast*, *Castbox*, entre outras, se tem acesso gratuitamente a uma infinidade de *podcasts* sobre os mais diversos assuntos.

Diante desse leque de possibilidades, o *podcast* se caracteriza por ser um tipo de tecnologia usada como veículo de comunicação para transmitir mensagens disponibilizadas para outras pessoas no mundo (PIGNATO, 2010).

A princípio, pode parecer que trabalhar com *podcast* requer estúdios bem equipados e usuários treinados; pelo contrário. Diferentemente dos programas transmitidos pelo rádio, que exigiam um estúdio adequado e vários equipamentos cujo custo nem todos podiam arcar, os *podcasts* são bem mais acessíveis. Segundo Flores (2014, p. 19) “A possibilidade de viabilizar uma produção independente e com baixos custos desperta um interesse especial pelo processo chamado podcasting. Diferente do modelo de produção de outros veículos de mídia, teoricamente, a produção de um podcast é acessível a qualquer membro da audiência”. Sendo assim, o podcast apresenta-se enquanto um instrumento de democratização do acesso à diversas produções, até então de domínio exclusivo da mídia. Portanto, conforme discorre Medeiros (2005, p. 05), “[...] não existe mais uma produção de conteúdo centralizado nas mãos de uma mídia. Cada usuário produz seu conteúdo descentralizadamente, disponibilizando-o na rede da melhor maneira que lhe convier” (MEDEIROS, 2005, p. 05). Como elucida Costa:

Com um computador doméstico, um microfone e *Softwares* de edição de áudio, o *Podcaster* grava e edita seu programa, salva como arquivo em formato MP3 e o disponibiliza em sites indexados aos agregadores. O usuário faz o *Download* do arquivo para o computador, podendo transferi-lo para seu tocador de MP3 ou celulares (COSTA, 2009, p. 04).

A facilidade de transferência dos *podcasts* está relacionada ao pequeno espaço utilizado por esse tipo de arquivo no dispositivo de armazenamento. “Os podcasts não podem ser muito grandes (em volume de dados), pois - para aqueles ouvintes que desejam baixar os programas - o *download* não deve ser demorado, nem ocupar muito espaço na memória dos computadores ou aparelhos portáteis de reprodução sonora” (FLORES, 2014, p. 23). Inclusive, essa compactação tem sido assimilada por outras plataformas já conhecidas, como o *Youtube*, que tem buscado ampliar seu número de assinantes através da disponibilização de recursos de

otimização do acesso e navegação. Para os *podcasts* produzidos em casa, ou na própria escola, pode-se recorrer a ferramentas de compressão de dados.

No podcast um ficheiro áudio é chamado de episódio (episódio) e tem um tempo médio de 30' (trinta segundos). Este tamanho é considerado o ideal, pois o objectivo de cada episódio é conter uma história curta e directa sobre um conceito e ainda deixar pistas para a audição de novos episódios. O tamanho curto também favorece a concentração, pois escutar textos muito longos não produz bons resultados. Outro problema associado aos ficheiros longos é o tamanho que ocupam; muitos dos servidores gratuitos possuem pouco espaço disponível para armazenamento e da mesma forma os leitores de mp3 mais baratos não comportam muito espaço disponível o que pode inviabilizar a utilização de episódios muito longos (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 840).

Para Flores (2014), “[...] os podcasts devem estar sempre disponíveis publicamente na Internet, ou seja, devem ser acessíveis. Isso porque, uma das principais características do podcasting é a liberdade oferecida para que o público baixe e escute os programas quando desejar” (FLORES, 2014, p. 23). Porém, existem diversos canais cujo acesso aos seus conteúdos, incluindo *podcasts*, requer uma assinatura, chamada comumente de assinatura *premium*, como é o caso do Spotify, Deezer e Apple Music. Sendo assim, é possível identificar um movimento de integração dos *podcasts* às grandes mídias, que tem utilizado desse novo gênero para maximizar suas arrecadações.

Corroborando com Costa (2009), Medeiros (2005, p. 68), aponta que “[...] qualquer pessoa com um computador equipado com um microfone, fones de ouvido e uma placa de áudio com capacidade de gravação e reprodução de sons está habilitada a produzir podcasts. Para isso, basta que o usuário capture o áudio e crie um arquivo de som para ser disponibilizado. Ademais, para produzir *podcast* não é preciso ser um nativo digital. Devido à facilidade de acesso, o trabalho com *podcasts* no âmbito escolar deveria ser mais estimulado, visto que para além de ser uma ferramenta excelente e que oportuniza o trabalho com a oralidade, ele pode ser usado em projetos interdisciplinares com vistas a desenvolver a capacidade discursiva dos alunos e ajudá-los a driblar a timidez. Essa facilidade em produzir *podcasts* evidencia que “[...] o fluxo de comunicação deixa de ser de um emissor para vários, como nas mídias de massa tradicionais, e passa a tratar do inverso, sendo a produção realizada por muitos, mas recebida individualmente, respeitando a vontade de cada um, que procura o que deseja ouvir, no momento que escolher” (FLORES, 2014, p. 20).

É válido ressaltar que gêneros digitais, como o *podcast*, fazem parte de um conjunto de tecnologias utilizadas constantemente pelos alunos, ocupando um papel de destaque na definição de uma geração diferente das anteriores, na qual a tecnologia não representa apenas

um recurso de busca e pesquisa, mas sobretudo de criação de informações (ROBIN, 2008), posto que para além de simples consumidores, passam a criadores de conteúdo digital.

Englobar essas novas tecnologias em sala de aula seria, então, um método eficaz de aproveitar o conhecimento prévio dos alunos e de aprimorar as habilidades que eles já possuem, a fim de que adquiram novas potencialidades. Contudo, é necessário ter consciência das limitações materiais de muitos estabelecimentos de ensino, especialmente públicos, que carecem dos recursos necessários para a produção desses conteúdos. Sendo assim, embora o *podcast* ainda seja uma opção de produção e acesso facilitado, ainda se encontra à margem de muitos sujeitos e grupos, sintoma da desigualdade social, e da falta de domínio das tecnologias.

As atividades com *podcasts* possibilitam o despertar da criatividade, o trabalho em equipe e a flexibilidade. Robin (2008, p. 224) assinala que os estudantes também aprimoram as “habilidades de comunicação ao aprender a conduzir tópicos de pesquisa, fazer perguntas, organizar ideias, expressar opiniões, e construir narrativas significativas”. Além de ser algo desafiador e estimulante, o trabalho com as tecnologias proporciona inúmeros benefícios, pois a aquisição e compartilhamento do saber que antes só era possível graças aos livros, revistas e jornais, agora é encontrada em vídeos, *podcasts* e animações, disponíveis gratuitamente em plataformas digitais.

É possível acessar informações e materiais educativos em qualquer dia, hora e lugar (AVGERINOU; PETTERSON, 2007). Ainda que se perca a conexão por algum problema técnico em uma aula síncrona, seja a queda de luz, internet ou a indisponibilidade de um aparelho para acesso em tempo real, com o *podcast* é possível adquirir conhecimento em outro momento de forma assíncrona, basta acessar e ouvir. Ao contrário do que muitos pensam, produzir um *podcast* não é tão difícil.

Nesse sentido, entendo que a partir da proposta sugerida no material didático acerca do *podcast*, a partir da sequência didática de retextualização do gênero conto, busco disponibilizar aos professores metodologias que levem os alunos a construção de uma visão ampla acerca dos gêneros e seus modos de aprendizagem, visto que devido à normatização que se tem do ensino como propriamente textual, o professor pode trabalhar com novas possibilidades: leitura, escuta ativa, produção, o que claramente chama a atenção dos alunos para a participação nas atividades. Ademais, penso que através da integração desse recurso às atividades educativas posso contribuir com a ampliação do repertório de diversos profissionais da educação. Para isso, o desenvolvimento de um material de apoio de acesso livre é ideal.

1.3.3 A tecnologia, os gêneros digitais e suas aplicações no contexto escolar

Um dos grandes desafios que a escola enfrenta na contemporaneidade é o fato de promover atividades que coloquem os alunos em contato com diversas práticas sociais de leitura, escrita e com as multissemiões.

Entendo que o uso das linguagens ocorre, na prática, mediante a interação entre os sujeitos e, por isso, concordo que o ambiente escolar é o local mais apropriado para estabelecer essas práticas de forma que o discente, ao deixar a sala de aula, seja capaz de participar de forma ativa das diversas situações de comunicação, sejam elas presenciais ou virtuais.

Com o advento da internet e processos históricos envolvendo o sistema educacional ao longo das últimas décadas, tenho experienciado muitas mudanças que atingem direta e indiretamente o contexto da sala de aula, proporcionando um leque de possibilidades de ensino e aprendizagem a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TICs.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 16) concorda que “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las”. Diante disso, é preciso que a escola esteja preparada para contribuir com a formação de uma sociedade cada vez mais digital, que se reconheça como agente no ciberespaço, de forma crítica e participativa.

Corroborando com Marcuschi, Lévy (1996) defende que “a concepção de leitura, no contexto atual, perpassa pela materialidade do livro e se estende à tela do computador”. Dessa forma, entendo que os recursos midiáticos funcionam como uma extensão do livro, o que proporciona ao leitor/ouvinte uma infinidade de leituras multissemióticas, com imagens, sons, áudios, *links*, *gifs*, entre outros recursos.

O uso das TICs no contexto escolar, principalmente no ensino de LP, proporciona novos métodos de circulação social dos textos verbais e não verbais, por meio da otimização de recursos didáticos e midiáticos, oportunizando diferentes práticas sociais de uso da linguagem e promovendo o conhecimento de gêneros diversos, assim como a produção e circulação de outros.

Embora o uso das tecnologias no ambiente escolar ainda represente desafios para alguns docentes, as vantagens são múltiplas e sobressaem, pois, as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e promovem a aquisição do conhecimento de forma mais prática, uma vez que os discentes se veem como autores do processo de aprendizagem.

Conforme os postulados de Rojo e Barbosa (2015, p. 119), “[...] a primeira geração da internet dava informação unidirecional (de um para muitos)”, ou seja, apenas compartilhava informações a outros usuários. Com a evolução da tecnologia digital nos últimos anos, esse cenário mudou e tem permitido aos usuários a produção de conteúdo de forma autoral, passando de coadjuvante à protagonista na geração e distribuição de conteúdo na internet.

Para além de permitir a comunicação no ambiente virtual, acredito que essas possibilidades de uso das tecnologias no âmbito escolar podem contribuir para práticas pedagógicas diversificadas. E é nesse espaço dinâmico da tecnologia que se encontram os gêneros digitais, os quais demandam novas possibilidades de leitura e escrita. Essas possibilidades exigem certas habilidades dos usuários, tais como ler e interpretar textos multissemióticos, analisar crítica e ativamente áudios, imagens e *links*, de forma a não reproduzir quaisquer discursos veiculados no ambiente virtual.

No que concerne ao acesso aos gêneros digitais envolvendo as multissemioses, é interessante conceber o ciberespaço como ambiente de produção e de circulação, o qual facilita a divulgação dos gêneros digitais.

Dentre os recursos tecnológicos em circulação na atual sociedade globalizada, o *podcast* tem ocupado papel de destaque dado seu potencial enquanto instrumento compatível com o ensino de LP, visto que permite abordar e refletir sobre a relação entre produções escritas e orais.

Diante desse cenário tecnológico e inovador, o papel do professor é conhecer novos recursos, adaptá-los e usá-los conforme às reais necessidades dos alunos, incorporar as TICs aos conteúdos, traçar novos caminhos para o ensino de LP que possibilitem práticas inovadoras de leitura e de escrita, focadas em uma aprendizagem significativa capaz de promover os multiletramentos, sobre os quais abordo na próxima seção.

1.4. Entre a oralidade e a escrita: processos de retextualização

No âmbito dos estudos acerca dos gêneros discursivos sempre houve uma supremacia da escrita em detrimento da oralidade, por meio da qual a escrita é constantemente evidenciada em contextos sociais diários e está em paralelo com a oralidade. Assim, pode-se relacionar e comparar as modalidades oral e escrita, porém nenhuma é superior ou inferior a outra, ou seja, as diferenças não são polares, e sim graduais e contínuas entre as duas modalidades de uso da língua.

Nesse prisma, é interessante compreender, principalmente, as diferenças entre o oral e

o escrito, observando a própria atividade de transformação que ocorre de uma modalidade a outra, o que conduz ao processo de *retextualização*⁶. Esse procedimento pode ser compreendido como passagem ou transformação, isto é, as diversas maneiras de comunicação que se transformam ao se passar de uma modalidade para outra ou, ainda, de um gênero para outro, o que configura um conceito primordial para a execução desse trabalho.

No Brasil, a palavra *retextualização* foi empregada por Neuza Gonçalves Travaglia em sua tese de doutorado, defendida em 1993, junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a respeito da tradução de uma língua para outra. A autora considera que traduzir envolve alguns critérios, sendo eles: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; informatividade; focalização; inferência; relevância; fatores pragmáticos; situacionalidade; intertextualidade; e intencionalidade e aceitabilidade (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

A fim de compreender melhor os processos de *retextualização*, valho-me da concepção de Marcuschi (2010), o qual explica que uma atividade de *retextualização* envolve interferências tanto na forma quanto na substância da expressão e do conteúdo. Confabulando com Travaglia (2003), Marcuschi (2010, p. 46) afirma que a *retextualização* não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido”.

Segundo ele, a *retextualização* trata-se de uma “tradução, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Mais adiante, o autor afirma que para substituir a *retextualização*, “igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)” (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Nesse sentido, é a partir do uso do código que se determinará qual é o melhor texto a ser utilizado, o oral ou o escrito.

Nessa perspectiva, o autor apresenta uma diferença marcante: na *reescrita* ou *refacção*, atua-se sobre “o mesmo texto”, ao passo que na *retextualização*, passa-se de “uma modalidade para outra”, aqui compreendida como sendo a oralidade e a escrita. Sob esse viés, parece-me relevante inferir que a *retextualização* seja uma mudança mais ampla do texto, podendo inclusive alterar o meio em que ele é produzido e/ou veiculado.

Assim como Marcuschi, diversos pesquisadores se dedicaram ao estudo das atividades de *retextualização*. Para Matêncio (2003, p. 3-4), “a produção de um novo texto a partir de um

⁶ Utilizo como suporte principal a obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, cujo autor é Luiz Antonio Marcuschi que, desde a sua primeira publicação em 2001, consolidou estudos acerca desse tema e, assim, trouxe novas propostas metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa.

ou mais textos- base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação”. Conforme afirma Marcuschi (2010, p. 48), no que tange à oralidade e à escrita, “as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, porém não mecânicas, com as quais lidamos o tempo todo em reformulações dos mesmos textos numa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”.

Nesse norte, a retextualização se instaura como a passagem ou transformação de uma modalidade para outra modalidade ou para a mesma ou, ainda, de um gênero a outro. Porém, esse processo não é mecânico, ou seja, essa passagem não se dá naturalmente no plano dos processos de retextualização, uma vez que permeia critérios de reestilização. Assim, a passagem do oral ao escrito ou vice versa sofrerá algumas mudanças, mais ou menos acentuadas, a depender da intenção de comunicação, Contudo, mesmo assim não se deve considerar a modalidade oral menos organizada que a modalidade escrita.

Nas palavras da autora Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Embora a autora aponte a refacção e a reescrita como sinônimos dos conceitos de retextualização, parece demonstrar que as características inerentes aos dois primeiros processos têm na retextualização um propósito diferente, que seria a passagem de “um texto para outro” em “modalidades diferentes”, assim como define Marsuschchi (2010).

Segundo as premissas dos autores citados, entendo que o processo de retextualização implica ter conhecimentos que vão além da simples decodificação dos símbolos, uma vez que o usuário, ao fazer esse processo, precisa apresentar domínio do gênero textual, assim como compreender o texto como um todo a fim de garantir a unidade de sentido no processo de retextualização.

No que tange à passagem ou transformação entre modalidades, Marcuschi (2010, p. 47, grifo do autor) assinala que “[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem; processo continuado de uma modalidade para outra modalidade, porém sem certa arbitrariedade entre elas”. Assim, há que se considerar que não se tratam de dois códigos linguísticos, mas de duas modalidades indispensáveis nas interações sociais que se complementam, estando próximas ou distantes. O autor supracitado corrobora com essa perspectiva, o que possibilita compreender a sua afeição ao contínuo de modalidades e de gêneros, numa repulsa à perspectiva de dicotomia

entre ambos.

Diante dos exposto, e considerando a fala e a escrita e suas respectivas combinações, Marcuschi (2010, p. 48) aponta quatro possibilidades de retextualização:

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização segundo Marcuschi

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

Fonte: Marcuschi (2010).

Este quadro apresenta quatro possibilidades de retextualização. Apresento as particularidades de cada uma, porém faço uma adaptação deste modelo, visto que trabalho com uma proposta de material didático que aborda possibilidades de retextualização da escrita para a escrita e, posteriormente, para a fala.

No processo de retextualização da fala para a escrita, faz-se necessário, primeiramente, fazer a transcrição da fala, resultando em uma transcodificação em que se passa da substância e forma da expressão falada para a substância e forma da expressão escrita. O processo de retextualização da fala para a fala é muito comum em qualquer ambiente social e ocorre sempre que externamos a alguém um relato que ouvimos do outro, o que é pontuado por Marcuschi (2010, p. 48): “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbs*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Tal processo pode ser exemplificado numa situação em que transmitimos uma mensagem ou recado a alguém.

Outro processo que merece destaque, e que é bastante comum em nosso cotidiano, é a possibilidade de retextualização da escrita para a fala. Sempre que temos contato com um texto escrito interessante, geralmente dividimos o assunto com alguém. Por vezes, é comum omitirmos ou até mesmo acrescentarmos informações que não haviam no texto-base. Exemplifico tal situação quando reconto uma notícia que fora lida em um *Blog*. Esse processo, identificado como item 3 no quadro anterior, é compatível com os procedimentos adotados na produção de *podcasts*.

Por fim, o autor apresenta a possibilidade de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito, o que é bem corriqueiro no ambiente acadêmico escolar, nas propostas de atividades em que o discente faz um resumo ou resenha de um texto escrito, cujas ideias principais prevalecem. Para elucidar tal proposta, posso usar como exemplo o processo de

resumo de um texto teórico acadêmico.

Isto posto, é válido ressaltar que essas propostas de atividades que envolvem a retextualização fazem parte do nosso cotidiano, embora não são feitas de forma automática, porém não mecânicas, uma vez que lidamos com elas o todo tempo num emaranhado de variação de registros, gêneros textuais diversos, níveis linguísticos e estilos.

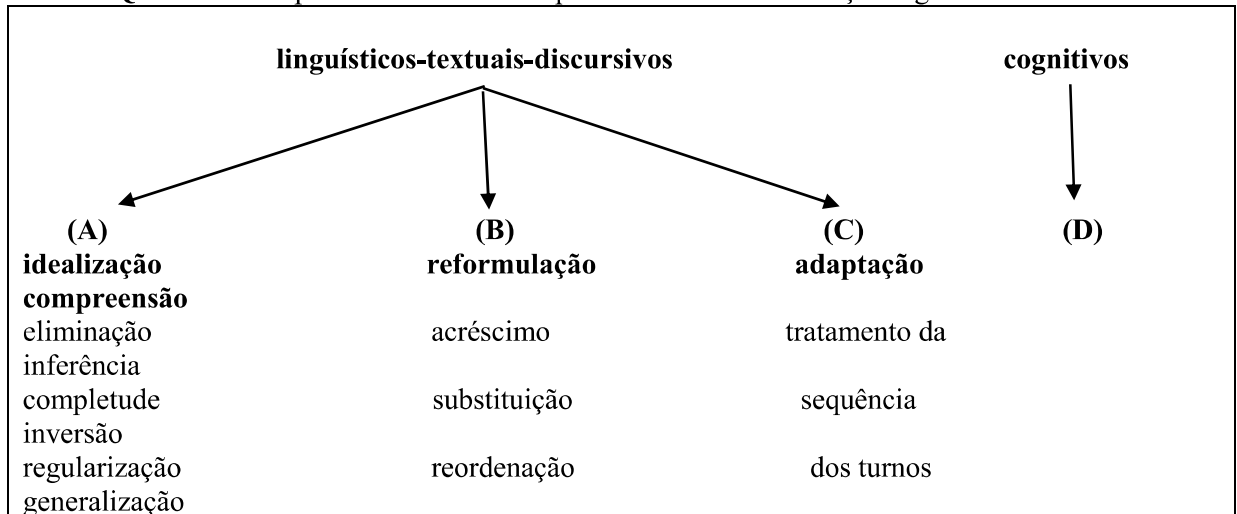
Indubitavelmente, a compreensão é uma faculdade cognitiva relacionada à prática de textualidade durante os processos de retextualização, mais especificamente neste caso, do escrito ao oral. Marcuschi (2010, p. 51) evidencia que “[...] há uma atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão. Sempre transcrevemos uma dada compreensão que temos do texto oral”. Em outras palavras, a falta de compreensão do que foi dito ou lido pode impossibilitar o sujeito envolvido de executar, de forma exitosa, as atividades inerentes aos processos de retextualização.

É preciso compreender não apenas a estrutura do texto, mas a sua função social, fator determinante para a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, intencionalidade comunicativa, linguagem mais apropriada, entre outros fatores, no momento da retextualização de um gênero para outro. É nesse arcabouço de conhecimentos que a compreensão se instaura. Assim, antes de qualquer atividade de transposição textual deve ocorrer essa atividade cognitiva denominada *compreensão* [grifo do autor].

Tendo em vista as práticas de retextualização mencionadas no quadro anterior (Quadro 1), faz-se necessário destacar a sutil diferença entre transcrever e retextualizar. Conforme o próprio Marcuschi (2010, p. 50-51), a transcrição é “um processo que conta com regras específicas e convencionalizadas para se atingir a um propósito específico, que é o de reproduzir *ipsis litteris* aquilo que foi oralizado em uma determinada circunstância”.

Por outro lado, na ação de retextualizar o sujeito precisa compreender antes de realizá-la, ou seja, a retextualização não pode ser tratada como uma simples atividade que consiste apenas na transposição do oral ao escrito, mas como uma prática que exige uma atenção redobrada a fatores que evidenciam as diferenças, como bem observou a linguista francesa Rey-Debove (1996), entre o oral e o escrito, em qualquer língua.

Acerca do processo de retextualização entre o oral e o escrito, Marcuschi (2010, p. 69) reconhece alguns dos aspectos que podem ser divididos em duas categorias, sendo a primeira de ordem linguístico-textual-discursiva e a segunda que se refere aos aspectos cognitivos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização segundo Marcuschi

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010).

O quadro acima contempla nove operações que abordam apenas os aspectos textuais/discursivos envolvidos nas atividades de **(A) idealização (1ª – 4ª operações)** (eliminação, completude e regularização) e **(B) reformulação (5ª – 9ª operações)** (acréscimo, substituição e reordenação).

No presente trabalho, trato apenas das operações de retextualização que envolvem a transposição de textos na modalidade escrita para a modalidade oral, na medida em que aponto possibilidades de trabalho com o gênero discursivo conto e o gênero da cultura digital *podcast*, enfatizando a transformação, mais especificamente de um gênero textual a outro, conforme as concepções de Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007, 2013). Marcuschi (2010) acautela sobre o fato de que nem sempre esse modelo operacional pode ser aplicado, em sua totalidade, de forma mecânica e automática e em todos os textos; porém é preciso ao menos considerar alguns desses elementos e dessas operações nas atividades de retextualização.

O autor aponta ainda que esse modelo de operações pode se restringir aos aspectos de **Idealização** e de **Reformulação** vistos no diagrama como (A) e (B), respectivamente. Tal explicação justifica-se pelo fato de compreender que o aspecto (C), que aborda o tratamento da sequência de turnos, notadamente em textos que prevalecem o diálogo, não seria tão útil à análise nos processos de retextualização.

Segundo essa abordagem, nota-se que o aspecto tratado por Marcuschi (2010), no que tange à compreensão, pode não ser considerado nessas 9 (nove) operações, visto que se trata de um aspecto relativo ao plano cognitivo e não propriamente aos aspectos linguísticos-textuais-discursivos. Contudo, compreendo que tal modelo proposto por Marcuschi (2010) ocorre, sobretudo, para fins didáticos de análise, pois consideramos a *compreensão* como uma

atividade metacognitiva que se faz presente durante todo o processamento da mensagem [grifo meu]. Assim sendo, corroboro com Marcuschi ao tratar que:

Não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente (MARCUSHI, 2010, p. 74).

Nesse sentido, entendo que o retextualizador não deve se iludir a ponto de crer que as atividades envolvendo os processos de retextualização se dão na sequência sugerida. Desse modo, é válido considerar que as 9 (nove) operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010) ficam melhores distribuídas da seguinte maneira: a) **atividades de idealização** (inclui eliminação, completude e regularização) – abrangem as operações de 1 a 4; e b) **atividades de reformulação/transformação** (inclui acréscimo, substituição e reordenação) – abrangem as operações de 5 a 9 e as operações especiais e se ancoram em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Notadamente, são as operações que caracterizam os processos de retextualização e propõem mudanças mais acentuadas no texto original.

Nota-se, assim, a urgência em se promover nas escolas a formação de leitores e escritores capazes de compreender as relações sociais por meio dos gêneros textuais, e de entender as diferentes identidades e formas de conhecimento veiculadas a partir de textos multimodais, em diversas situações de comunicação.

Como um fio condutor extremamente importante para a produção de textos, a retextualização de gêneros textuais se mostra eficaz, tendo em vista que para a realização dessa pesquisa foram trabalhados o gênero de fonte e de destino, a compreensão textual, assim como os critérios de textualidade. Essa metodologia é importante porque auxilia os alunos a analisarem criticamente os discursos materializados nos textos e a desenvolverem metodologias eficazes para o conhecimento e para a produção dos gêneros estudados. Nesse sentido, acredito que o ensino de Língua Portuguesa na escola deve se pautar na língua em uso, isto é, na linguagem, a fim de se perceber os desdobramentos do código linguístico nas modalidades oral e escrita.

CAPÍTULO 2. DOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os fundamentos metodológicos que foram utilizados no contexto desta pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 17), “a metodologia nasce da concepção sobre o que pode ser realizado e a partir da tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como lógico, racional, eficiente e eficaz”. Assim, o pesquisador delinea um caminho a ser percorrido, de forma a responder as questões que surgirem e a orientar o percurso do trabalho. Neste viés, trago na seção a seguir a descrição das atividades que foram fundamentais na composição desta pesquisa: a caracterização da pesquisa, a definição do *corpus*, a elaboração do material didático nos moldes da Sequência Didática e a apresentação do aplicativo *Anchor* que é utilizado para produzir o *podcast*.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um produto educacional, uma vez que seu principal intuito é oferecer um material que seja aplicável em diferentes contextos do ensino de Língua Portuguesa. O produto educacional pode ser pensado como o resultado de um processo de imersão teórica simultâneo a uma reflexão aprofundada sobre a prática, sendo assim, busca-se apresentar um conteúdo que contribua com o avanço do campo da linguística, com a aprendizagem dos educandos, e com a atuação dos professores.

2.1.1 Objetivos e pergunta de pesquisa

2.1.1.1 Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo promover os multiletramentos a partir da produção de material didático para o ensino do gênero discursivo conto, em um processo de retextualização para o gênero *podcast*.

2.1.1.2 Objetivos específicos

- 1- Potencializar o fazer pedagógico, visto que o material didático abarca o gênero discursivo conto e o gênero *podcast*;
- 2- Identificar e discutir teoricamente as operações de retextualização;

3- Analisar o material didático produzido.

2.1.1.3 Pergunta de pesquisa

A partir dos objetivos supracitados, busco responder à pergunta de pesquisa que norteou o meu trabalho: De que forma um material didático pode colaborar com professores(as) na promoção dos multiletramentos, a partir da produção de *podcasts* no contexto escolar?

2.1.2 Corpus

A definição do *corpus* para o desenvolvimento desta pesquisa foi coletada a partir da Sequência Didática que aborda atividades sobre a retextualização do gênero discursivo conto para o gênero discursivo da cultura digital *podcast*. Teve como enfoque analisar as potencialidades do material didático produzido, verificando as possibilidades de uso e apontando sugestões de como explorar as atividades nas aulas de Língua Portuguesa.

O propósito foi investigar como esse material produzido pode potencializar o ensino de Língua Portuguesa por possíveis usuários, na medida que estes entram em contato com as diferentes semioses que permeiam os gêneros da cultura digital. Dessa forma, foi possível analisar como esse material didático pode servir aos professores como metodologia que evidencia o contato com atividades que envolvem a linguagem como prática social e identificar os pontos positivos explorados por meio dos multiletramentos.

2.1.4 O Aplicativo *Anchor*

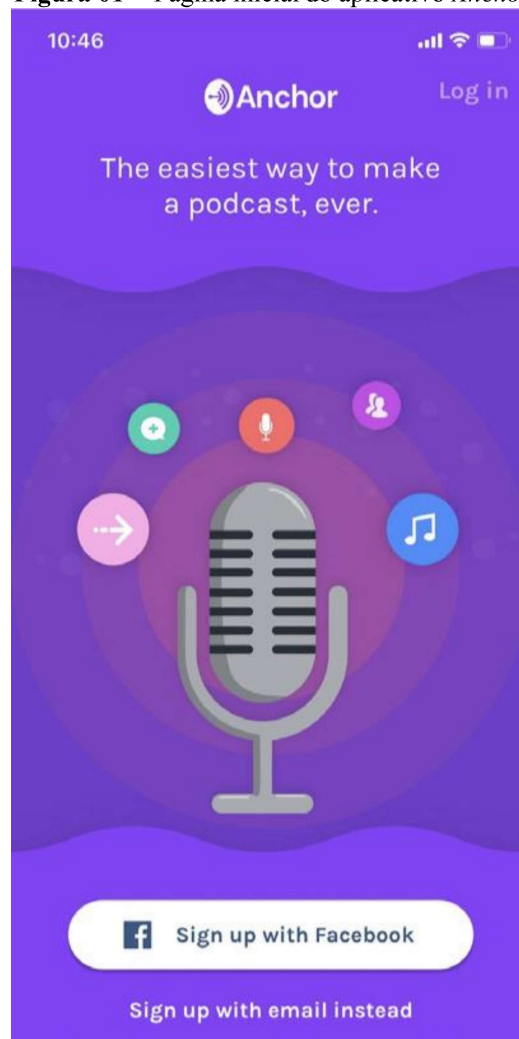
O *Anchor* é uma plataforma gratuita utilizada para a produção de *podcasts*. A partir do aplicativo, é possível criar, editar, gravar e publicar o *podcast* com facilidade. O aplicativo foi desenvolvido pelos cofundadores Michael Mignano e Nir Zicherman no ano de 2018 e tem auxiliado pessoas de diversos lugares na produção de *podcasts* que tratam dos mais variados temas.

O aplicativo iniciou como uma plataforma para criação de *podcasts* de curta duração. Seus conteúdos eram disponibilizados dentro da própria rede e poderiam ser distribuídos em outras redes sociais. Posteriormente, o *Anchor* aprimorou suas ferramentas de edição, acrescentando a possibilidade de adicionar músicas de fundo, fazer ajustes no som, pausar ou

cortar trechos, acrescentar ou retirar ruídos do ambiente ou outros que estejam de acordo com o conteúdo.

Nas figuras a seguir, apresento informações referentes ao aplicativo *Anchor*, que pode ser usado gratuitamente pelos usuários.

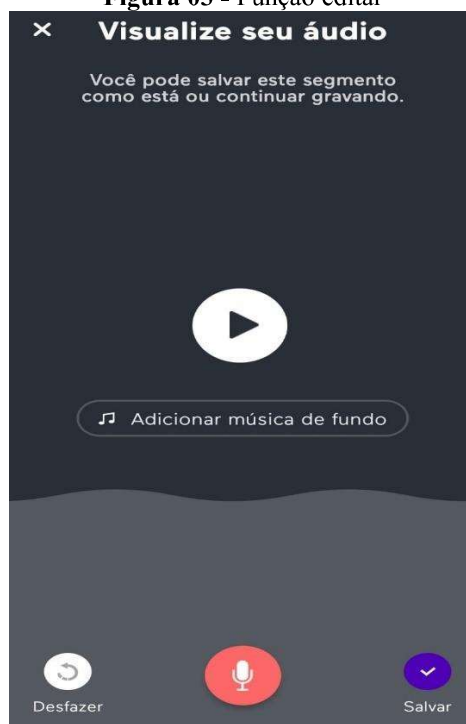
Figura 01 - Página inicial do aplicativo *Anchor*



Fonte: Aplicativo *Anchor*

Figura 02 - Função iniciar e gravar

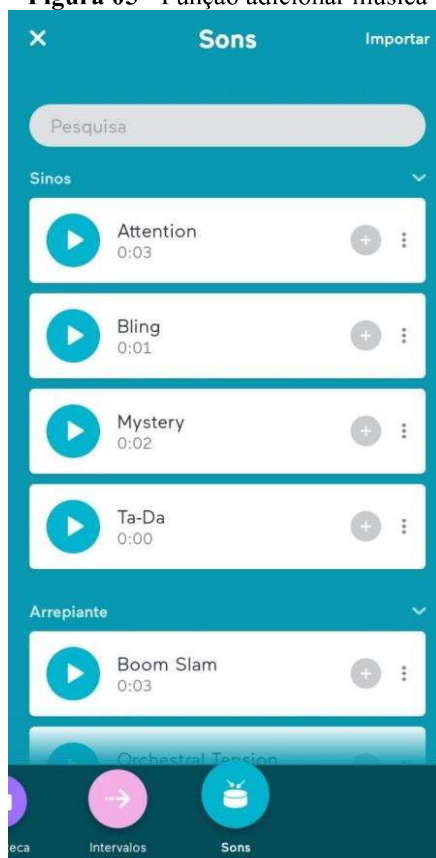
Fonte: Aplicativo *Anchor*

Figura 03 - Função editar

Fonte: Aplicativo *Anchor*

Figura 04 - Função criar episódio

Fonte: Aplicativo *Anchor*

Figura 05 - Função adicionar música

Fonte: Aplicativo *Anchor*

Tendo em vista a composição desta pesquisa, o professor que queira fazer uso do material didático terá a sua disposição algumas estratégias que podem facilitar a aprendizagem, ao mesmo tempo que coloca os alunos em contato com o aplicativo *Anchor* que poderá ser usado para gravar, editar, hospedar e distribuir *podcasts*. As ferramentas disponibilizadas pela plataforma são de fácil acesso, pois conforme fora mostrado por meio de imagens, permitem que os usuários acessem e sigam o passo a passo, satisfazendo as suas necessidades. Por todas essas vantagens elencadas, justifico a escolha deste aplicativo para a realização da atividade final proposta no material didático, pois se mostra eficaz e atende os objetivos dos usuários, ainda que estes não apresentem tanta familiaridade.

2.2 Procedimentos de Análise

Quanto a análise do material didático elaborado por mim, pauto-me nas teorias de Rojo (2012), na perspectiva dos multiletramentos e em Marcuschi (2010), no que concerne ao processo de retextualização proposto na Sequência Didática. Segundo Rojo (2012), “os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos. Uma das principais formas de promover os multiletramentos são os hipertextos”.

Corroborando com Rojo, Marcuschi (2010, p. 24) postula que “as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem”. Isto posto, vale ressaltar que a proposta de elaboração do material didático, pautada no processo de retextualização do gênero discursivo conto para o gênero discursivo da cultura digital *podcast*, consolida-se como um recurso que disponibiliza aos usuários uma metodologia capaz de colocá-los em circunstâncias de uso real da língua e que envolve os multiletramentos tão difundidos na atualidade.

A elaboração de uma SD corrobora com o que busco neste trabalho. Nesse processo, fiz adequações e melhorias com a finalidade de elaborar um material didático em que o professor, ao utilizá-lo, possa praticar uma intervenção consciente, além de desempenhar um papel de mediador e facilitador da aprendizagem junto aos alunos que, ao se verem em situação de uso real da língua ao mesmo tempo que experienciam o contato com as multissemioses, poderão se sentir como agente principal deste processo.

O professor precisa construir e aperfeiçoar teorias, uma vez que estas o nortearão na descoberta de estratégias para que bons resultados surjam em sala de aula e a aprendizagem

passee a ser mais significativa. Bortoni-Ricardo (2011, p. 46) confirma a reflexão acima quando diz que o professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor/pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Ainda de acordo com essa reflexão, este estudo tem, ainda, natureza qualitativa, possibilitando reflexões acerca da situação social em que vivem os possíveis usuários que entrarão em contato com o material didático produzido e sobre suas relações com a aprendizagem da língua, tendo em vista suas histórias de vida e as influências culturais do meio em que vivem.

Dada a relação dos usuários com o processo da escrita, a partir da perspectiva interacional e das situações sociocomunicativas em que estes foram expostos durante suas vivências, verifico a importância de se implementar uma metodologia que parta de seus interesses, de suas práticas diárias e de seus conhecimentos prévios.

Dessa forma, surgiu a ideia da elaboração de uma Sequência Didática cuja metodologia consiste no trabalho com o gênero discursivo conto e uma adaptação do enredo para a contemporaneidade e, ainda, a retextualização deste para o gênero discursivo da cultura digital *podcast*. A escolha do gênero se deu devido ao fato de que os usuários têm contato com o conto desde a primeira infância, época em que eram narrados oralmente pelas mães, pais, avós e professores. Nessa mesma linha de pensamento, o *podcast* foi escolhido para fazer parte da elaboração do material didático por se apresentar como um gênero que tem se consolidado nos últimos anos e se mostra eficaz, uma vez que coloca o usuário em situação real de uso da língua na medida que exercita a prática da oralidade.

A proposta de intervenção didático-pedagógica está pautada no processo de retextualização, conforme os parâmetros conceituados por Marcuschi (2010) escrita para a escrita e escrita para o oral_ sendo esta última adaptada_ e Dell'Isola (2007, 2013), por considerarem ferramentas eficazes para o ensino de produção textual, levando em conta a compreensão do texto-base e os processos de transformação acionados para a construção do novo texto.

Assim, as atividades que fizeram parte da Sequência Didática descrita na próxima seção, poderão contribuir para que os usuários sejam capazes de modificar um gênero na modalidade

escrita (conto clássico) a outro gênero escrito (conto contemporâneo) e, por fim, em produzir um gênero da cultura digital (*podcast*).

Conforme os postulados da autora Dell’Isola (2007), infere-se que não somente a compreensão é de suma importância em todo o processo de retextualização, mas também a preservação do assunto, ainda que de forma parcial. Segundo ela, é “importante observar que o gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido” (DELL’ISOLA, 2007, p. 46). Assim, no processo de retextualização de um gênero a outro, o usuário é instigado a compreender o texto base para produzir, de forma exitosa, o novo texto.

Nesse sentido, percebo que o processo de retextualização envolve aspectos um tanto complexos no que concerne à leitura, à compreensão e à produção multimodal. Cabe ao docente nortear esse processo, no sentido de acompanhar passo a passo a execução na prática, com vistas a propiciar aos discentes a reflexão sobre os gêneros estudados. Isto posto, faz-se necessário enfatizar o leque de possibilidades que a retextualização proporciona, visto que permite ao usuário ampliar os conhecimentos acerca da prática de leitura, da compreensão do texto lido e da produção textual, estimulando-o a preservar, ainda que parcialmente, o sentido do texto-base ou ainda modificar o formato do novo gênero.

Corroborando com esse pensamento, Marcuschi (2010) acredita que

[...] o estudo dos gêneros textuais são a base para que os alunos compreendam que a produção dos textos atende a determinadas situações de comunicação às quais oportunizam interação entre quem produz o texto e quem o recebe, ou seja, entre os participantes de uma comunidade linguística (MARCUSCHI, 2010).

Trabalhar com as práticas de retextualização no âmbito escolar leva o estudante a se colocar não apenas na posição de receptor, mas também de produtor, uma vez que ele passa a produzir o seu texto no gênero da cultura digital. Isto posto, há que se considerar que a elaboração do material didático tem a finalidade de fomentar o uso das multisssemioses e, por esse motivo, mostra-se como uma metodologia eficaz no sentido de potencializar o ensino de Língua Portuguesa por meio da Sequência Didática que será apresentada na seção seguinte.

2.3 Considerações relevantes sobre Sequência Didática e o ensino da língua

Um dos princípios do trabalho com gêneros discursivos justifica-se pelo fato deles desenvolverem a autonomia do usuário no que tange ao domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é a partir dos gêneros que as práticas sociais se incorporam nas atividades de leitura e produção escrita. Bonini (2002, p. 39) destaca

a importância de se construir uma comunicação autêntica, na qual o falante retrate em sua produção textual uma ação de linguagem efetiva. O autor defende, como estratégia, a elaboração de "projetos didáticos", que consistam em atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, em conjunto, com a intenção de colocar em circulação social um determinado gênero (BONINI, 2002, p. 39-40).

Contudo, conforme Bonini (2002, p. 41), para desempenhar esse tipo de trabalho, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador e vencer algumas dificuldades, como deixar de temer o uso das TICs e aprimorar cada vez mais o contato com as multissêmioses, buscando manter sempre atualizado.

Em nossas escolas existem trabalhos voltados para essa prática. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 95), diante da indagação que se impõe no processo de ensino da comunicação oral e escrita assinalam que, embora haja diversas pistas, nenhuma delas é capaz de atender simultaneamente determinadas exigências desse processo, procurando respondê-las, a saber:

- 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.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96) sugerem a metodologia composta por atividades dispostas em uma Sequência Didática⁷. Segundo eles, a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Diante disso, surge o questionamento: O que são gêneros textuais?

Dolz e Schneuwly (2011, p. 96) preconizam que “No ensino e aprendizagem da língua, os gêneros textuais são considerados mega instrumentos capazes de transformar o pensar, o falar e o agir dos alunos”. Dessa forma, fica claro que, para concretizar bons resultados na aprendizagem e ressignificar as aulas de Língua Portuguesa, é preciso implementar uma metodologia que englobe atividades estruturadas acerca de gêneros textuais discursivos que

⁷ Doravante também denominada de SD.

façam parte da realidade dos usuários e, por esse motivo, reverberam positivamente no cotidiano destes.

Fundamentalmente, o propósito da Sequência Didática é impulsionar a construção de habilidades para a produção de um gênero discursivo e/ou gênero da cultura digital. A SD é organizada em módulos, constituídos por quatro fases primordiais: i) apresentação inicial; ii) produção inicial; iii) módulos; iv) produção final.

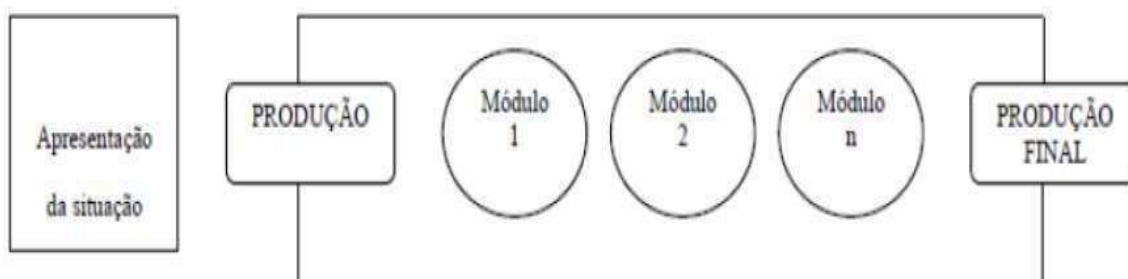
De início, é exposta aos usuários uma situação de comunicação por meio da qual devem entrar em contato com a linguagem. Ainda nessa fase, é preciso deixar claro sobre as informações apropriadas ao gênero a ser produzido, bem como as suas condições de produção. O efetivo conhecimento dessas peculiaridades que permeiam um gênero textual como, por exemplo, o receptor, o produtor, o contexto de circulação, dentre outras, garante o uso da linguagem de forma mais consciente, logo mais significativo.

Num segundo momento, a partir da ação da linguagem proposta na apresentação inicial, ocorre o primeiro contato com o gênero estabelecido. Vale destacar o papel fundamental do professor nesse processo, uma vez que aqui é essencial que seu olhar esteja voltado para a percepção dos domínios do conhecimento acerca do gênero trabalhado, direcionando a próxima fase da planificação didática. É interessante, portanto, considerar que as SD não constituem uma metodologia engessada do fazer pedagógico, uma vez que garante um ato interventivo consciente e configurado à real necessidade de aquisição de saberes na produção específica de um determinado gênero textual. Porém, para além da produção por meio da retextualização, o trabalho conforme essa perspectiva pode estabelecer uma nova habilidade no desenvolvimento de estratégias de leitura, munindo os discentes de capacidades essenciais na relação dialógica com o texto.

Dispondo de tal diagnóstico, passa-se a terceira fase – os módulos. Tais módulos são compostos por atividades desenvolvidas e diversificadas para sanar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no primeiro contato com o gênero. Não há uma quantidade específica de módulos, sendo, pois, construídos de acordo com as necessidades discentes para o desenvolvimento de capacidades linguísticas e à plena compreensão do gênero em questão.

Para arrematar, após terem efetuado várias atividades relacionadas à situação de comunicação relativa ao gênero, há a chamada fase da produção final. Nela, os discentes podem reescrever a produção ou ainda produzir uma nova versão do gênero proposto. Nota-se, assim, o caráter linear do procedimento, garantindo à prática uma significativa unidade ao trabalho pedagógico. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), esquematicamente, estruturaram a SD da seguinte forma:

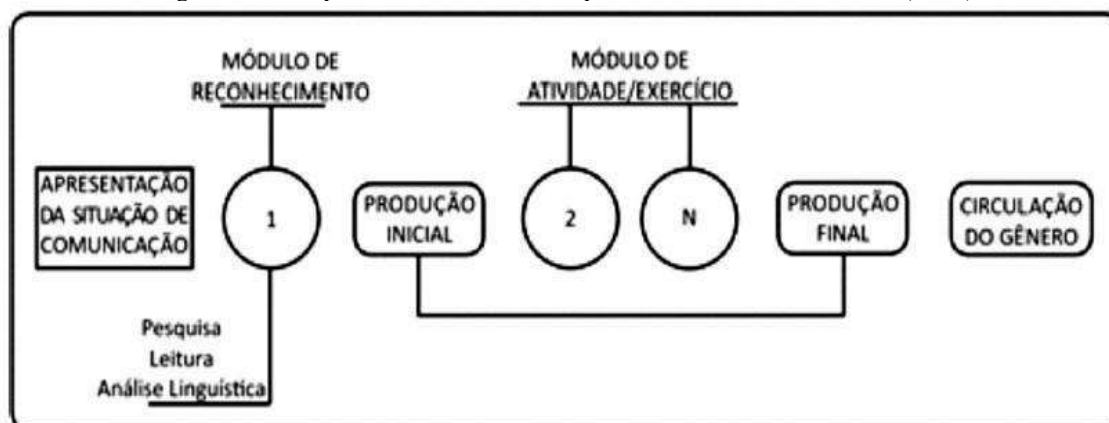
Figura 06 – Esquema estrutural de uma SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Swiderski e Costa-Hübes (2009 apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018), em relação ao esquema acima, complementam-no com o acréscimo de outros módulos e inserem no próprio esquema a fase de circulação do gênero, conforme pode ser visto na Figura 2 abaixo:

Figura 07 – Esquema SD desenvolvido por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 38).

Lenharo (2016) critica o esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2011) pelo fato de se constituir de maneira linear e fechada, não se conciliando, segundo ela, com o desenvolvimento de um trabalho proposto pelo ISD-Interacionismo Socio discursivo. Além do mais, não abrange um importante componente para a SD, que é a fase de circulação do gênero. Diante do exposto, concordo com a autora, visto que essa proposta se mantém engessada e não permite ao usuário aprimorar as suas potencialidades.

Assim, a autora apresenta no lugar da Figura 2 um esquema mais dinâmico, que segundo ela, se assemelha à molécula de DNA (Figura 3) e tem a finalidade de dar ao todo uma dimensão maior que envolve a SD, deixando em evidência a dinamicidade e a plasticidade do trabalho realizado.

Figura 08 - Esquema de SD desenvolvido por Miquelante; Cristovão e Pontara

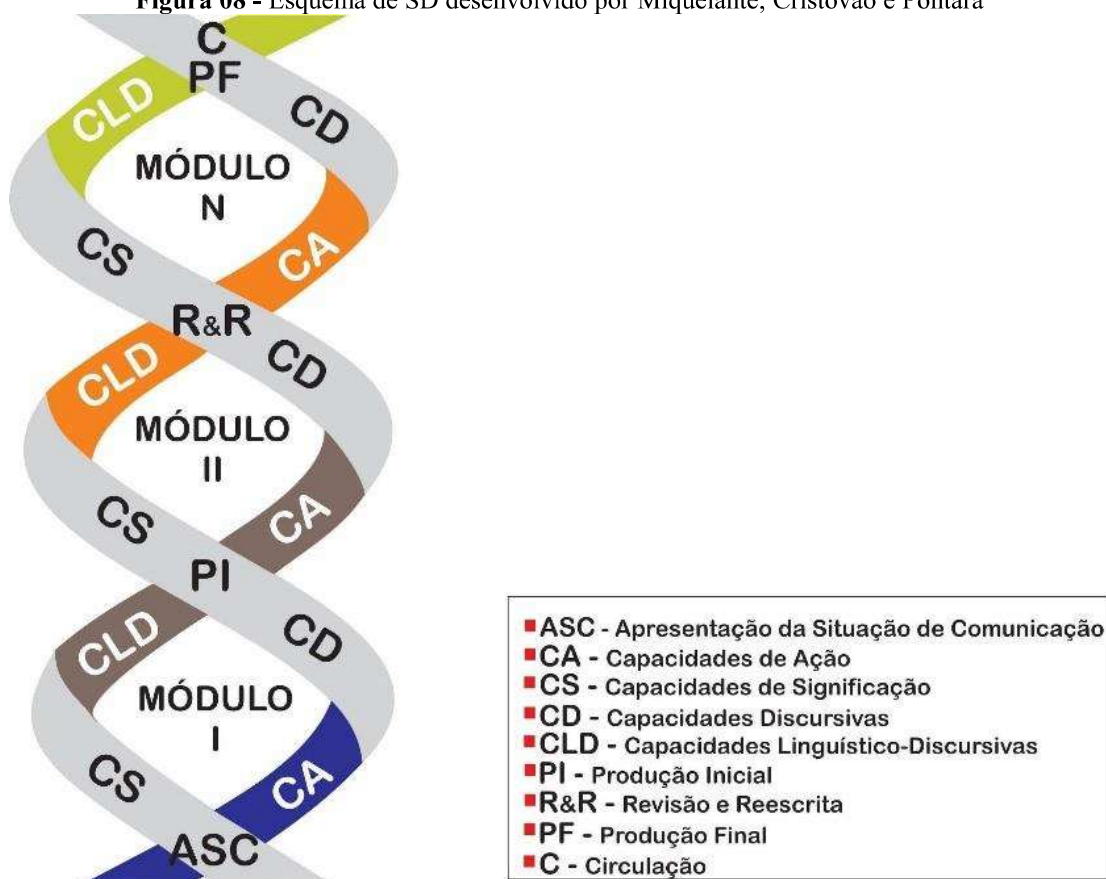


Imagem: Tiago Guimarães dos Santos

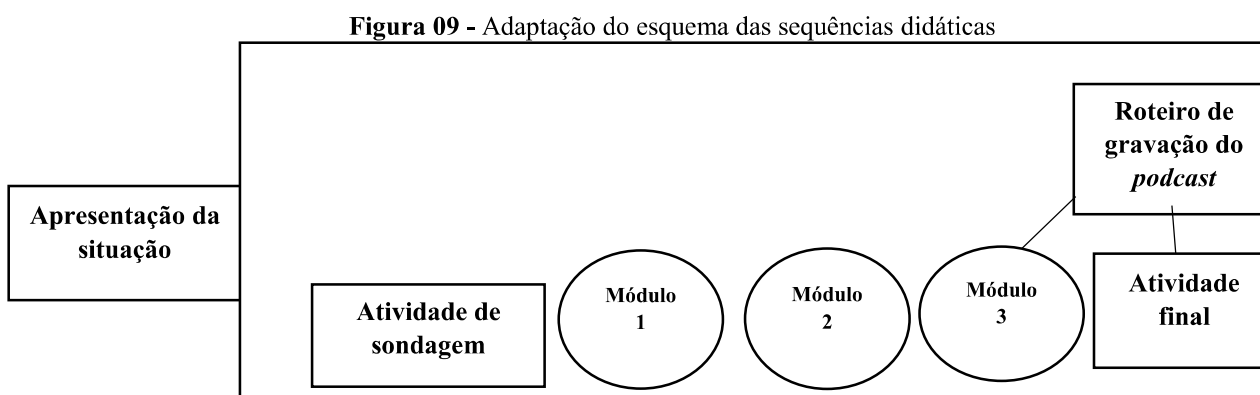
Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 156).

Convém destacar que na apresentação desse esquema a autora acrescenta as capacidades de linguagem a serem adquiridas ou aprimoradas pelos discentes, com o objetivo de se utilizar uma linguagem de forma consciente.

Após apresentar as características dessas propostas didáticas para a resignificação do ensino de produção de texto, devo dizer que apesar de reconhecer o valor e as particularidades de cada uma delas, não pretendo segui-las tais como defendidas por seus autores. A proposta deste trabalho se diferencia um pouco dos apresentados anteriormente, na medida em que aborda, além do gênero discursivo conto como texto-base a ser retextualizado, apresenta possibilidades de uso do gênero da cultura digital *podcast* por meio de tutorial elaborado por mim para apresentar possibilidades de uso real da língua.

Partindo desse contexto, realizei uma adaptação da proposta defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) ao acrescentar na elaboração da Sequência Didática o roteiro de gravação do *podcast* e a atividade final. No decorrer do processo de adequação da SD, o produto final consiste na produção de um texto no gênero da cultura digital que, neste caso, serão os *podcasts* produzidos pelos discentes sob orientação do professor que queira fazer uso deste

material disponibilizado por mim e apresentado na próxima subseção. Conforme essa adaptação, o esquema da Sequência Didática ficou representado assim:



Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Como se pode perceber no esquema acima, o processo se dá inicialmente por meio da apresentação da proposta de trabalho com ênfase na abordagem do tema e as metodologias cuja atividade será desenvolvida. Em seguida, constrói-se um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos envolvidos acerca do tema a partir da atividade de sondagem, daí em diante, são desenvolvidos módulos que colocam o usuário em contato com atividades de uso real da língua, a partir de metodologias ativas de aprendizagem, possibilitando, por fim, a produção do roteiro de gravação do *podcast*, culminando por último, na atividade final.

A elaboração do material didático com a finalidade de contribuir com professores de Língua Portuguesa a pensar sobre como essas práticas podem ser desenvolvidas em sala de aula organiza-se de acordo com as subseções a seguir.

2.4 Apresentação da situação de comunicação

Nesse primeiro momento, o professor faz a apresentação da atividade proposta aos alunos, podendo abordá-los de forma a identificar seus reais interesses, partindo de um gênero que faça sentido e que esteja de acordo com a realização da proposta do material didático. Para isso, o docente diz que trabalhará uma SD que envolva atividades de retextualização de um conto geralmente conhecido e que estes estarão em contato com o uso real da língua e desenvolverão sua capacidade discursiva na medida que experienciar diversas semioses no momento da realização das atividades propostas e que estas objetivam prepará-los para explorar novos gêneros da cultura digital.

2.5 Atividade de sondagem

Essa atividade de sondagem é realizada com a finalidade de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero conto e de introduzir as noções necessárias sobre a estrutura e os suportes em que eles circulam. Para fazer o diagnóstico sobre o gênero discursivo conto e preparar os discentes para o momento da leitura do conto escolhido, o professor pode fazer oralmente as seguintes perguntas:

- a) Vocês se lembram de algum conto de fadas que tenha marcado a sua infância ou anos iniciais na escola?
- b) Vocês têm o hábito de ler?
- c) Vocês já leram ou ouviram algum conto? Se a resposta for afirmativa, quais vocês já leram ou ouviram?
- d) Como são, normalmente, as personagens dos contos?
- e) Como geralmente são o desenrolar da história (enredo) e o final (desfecho) dessas narrativas?

Após os alunos responderem oralmente essas perguntas e tecerem mais alguns comentários que possam surgir durante a conversa, o professor caminha para a fase da leitura dramatizada e coletiva do conto “Cinderela” (Anexo 1), dos *Irmãos Grimm*. Para dar vida ao espaço de leitura e os discentes se sentirem como se estivessem participando da história, o professor pode decorar antecipadamente o local com elementos que façam alusão aos contos de fada, como florestas, carruagens, figurinos de época e réplica de castelo, entre outros. Os discentes que quiserem participar da leitura coletiva, podem usar os adereços que estiverem disponíveis na sala de leitura para dar vida às personagens. Ao terminar a leitura, o docente pode partir para a análise, seguindo as seguintes sugestões:

- Situar os alunos no contexto histórico da época em que o conto foi produzido, identificando elementos como carruagens, figurinos; relação de submissão à madrasta e às irmãs postiças, além do desprezo sofrido; apelido de Borracheira dado à personagem principal do conto, porque ela vivia suja do borralho do fogão à lenha; anulação da relação entre pai e filha em detrimento da atual esposa; ausência de empoderamento da mulher na figura de Cinderela, que atendia aos caprichos da madrasta e das irmãs postiças sem questionar;
- Explorar o universo de encantamento e a reviravolta presente no conto “Cinderela”. Inicialmente, essas narrativas eram contadas pelas mães e avós, que mostravam que a mocinha havia ficado órfã da mãe e o pai casara com outra mulher, que já tinha duas filhas muito más e obrigavam a protagonista a cuidar da casa e de tudo, e ainda a chamavam de “Borracheira” porque seus vestidos eram velhos, sujos e esfarrapados. Apresentar a percepção que por ora

existiu nesse e em outros contos clássicos devido à presença da figura do príncipe encantado, que aparece nos momentos finais da história e salva a mocinha; as vilãs que aparecem disfarçadas de pessoas boas, mas que no decorrer da história são desmascaradas e derrotadas, mostrando quem verdadeiramente são; o desfecho que sempre mostra um final feliz, em que os personagens principais se casam e vivem felizes para sempre, num lindo palácio.

- Comentar sobre a relação entre conto oral e conto escrito, mostrando aos discentes que a narração de um conto oral permite espontaneidade por meio de gestos, entonações de voz, supressão ou acréscimo de fatos e opiniões, marcas de oralidade, ao passo que o conto escrito mantém uma estrutura formal, sem inserção de traços da oralidade;
- Explorar a linguagem usada no conto em que predomina a norma culta, mas que, ao ser oralizado, pode perder essa característica por apresentar marcas de oralidade tão comuns como gestos, expressões faciais, entonação;
- Comentar sobre os suportes e os meios de circulação social dos contos, que décadas atrás eram apresentados oralmente, depois passaram a ser impressos e hoje encontramos versões digitais para pesquisa em diferentes mídias digitais, podendo ser acessados por meio de *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, assim como versões digitais em áudio, como é o caso dos *podcasts*.

2.6 Módulo 1: aspectos do gênero conto

Após o primeiro contato dos alunos com o conto de fadas “Cinderela” (Anexo 1), versão original dos *Irmãos Grimm*, o professor pode partir para a realização de uma ficha de leitura, na qual os alunos respondem mediante suas concepções sobre o gênero conto.

Para a realização dessa atividade, o docente pode tanto entregar a atividade impressa ou abrir uma aula assíncrona na plataforma *Google Classroom* e, por meio dela, os alunos terem acesso às atividades propostas, conforme mostra na descrição a seguir:

- Releia o texto “Cinderela”, observando a estrutura e os elementos narrativos e responda às questões que se seguem.
 - 1- Sobre o personagem que conta a história, trata-se de um narrador-personagem (1ª pessoa) que participa da história, ou de um narrador-observador (3ª pessoa), que apenas observa os fatos e conta a história? Exemplifique sua resposta com um trecho retirado do conto.
 - 2- Quem são os personagens que participam da história?
 - 3- Identifique o espaço e o tempo onde se passa a história.
 - 4- Qual é a situação inicial do conto “Cinderela”?

- 5- Em que momento da narrativa há a complicação ou o conflito gerador da história?
- 6- Identifique o clímax no conto, ou seja, o momento de maior tensão da narrativa.
- 7- De que forma há o desenrolar desse clímax, em que se tem o desfecho do conto?

Após a realização da atividade proposta, os alunos que fizerem a atividade impressa deverão entregá-la em mãos e os outros que optarem por fazerem via plataforma, poderão salvar a atividade realizada em PDF e postar nos campos: Atividade > Ver meus trabalhos > Atribuído > Devolvido, o que significa que a atividade fora entregue.

2.6.1 Módulo 2: conhecendo um outro conto

Nessa atividade, o professor apresenta aos alunos o conto “A moça tecelã” (Anexo 2), da autora Marina Colasanti. Com a finalidade de fazê-los sentir-se acolhidos e proporcionar um momento de leitura deleite, o docente pode realizar a atividade intitulada “Entre contos e encontros: um piquenique literário”, cujo espaço deve ser preparado previamente no ambiente externo da sala de aula, com toalha, almofadas, cesta de alimentos e o conto colasantino impresso, fatiado e numerado para que cada participante faça uma leitura dramatizada de um trecho do conto, passando a vez para o colega e assim por diante, até que concluam a leitura. Após a atividade de leitura, o professor identifica oralmente os elementos da narrativa presentes no conto lido, como os sugeridos nas linhas seguintes:

- a) personagens: A moça tecelã e o marido;
- b) foco narrativo: 3ª pessoa e narrador observador;
- c) tempo: Longo, narrado de maneira cronológica;
- d) espaço: Limitado, como em técnicas de *flashback* - do seu quarto para uma casa nova, depois para um palácio e, por fim, retorna para o antigo quarto;
- e) situação inicial: O enredo inicia-se com a descrição do dia a dia da personagem, que acordava antes do sol nascer e logo sentava-se ao tear. O tempo e a natureza mudavam sutilmente, conforme as linhas que escolhia para tecer. Quando os dias estavam ensolarados, bastava tecer com linhas grossas e acinzentadas para o tempo se fechar e depois, com linhas pratas, fazer chover. Se o tempo se fazia nublado e frio, ela usava linhas claras e quentes para o sol reaparecer. Além do clima, a moça utilizava seu tear para fazer suas comidas. No fim do dia, ia dormir após tecer a escuridão;
- f) complicação: Tem início a partir do momento em que a moça se sente solitária e triste e resolve tecer um marido. No início fora feliz, porém essa felicidade durou pouco, pois o marido descobriu o poder de seu tear e em nada mais pensou a não ser nas coisas que ele poderia tecer

e lhe dar. Primeiramente, pede-lhe uma casa melhor, e a moça a faz no tear. Depois, insatisfeito e ambicioso, pede-lhe um castelo com vários cômodos, escadarias, estrebarias e cavalos. Ao passo que a moça tecia, ela se entristecia, pois não dispunha de mais tempo para chamar o sol ou a chuva;

g) clímax: O conto tem seu ápice quando a moça tecelã, já cansada, decide voltar à sua vida em que não tinha trabalho, e sim prazer. Ela espera o marido adormecer e começa a desfazer seu tecido: os cavalos, as estrebarias, as escadarias, o castelo e, por fim, o próprio marido ganancioso;

h) desfecho: Ocorre quando a moça novamente se vê na sua casa pequena e sorri para o jardim, além da janela. Ela então volta a tecer o raiar do dia e o resto de sua aconchegante e prazerosa vida.

Dando continuidade ao piquenique literário, o professor disponibiliza tempo para os alunos degustarem os alimentos com calma e cada um deles, ao final, compartilha com os colegas suas percepções acerca do conto e o que seriam capazes de tecer (construir) ou destecer (desconstruir), caso recebessem um tear parecido com o da moça tecelã do conto colasantino.

2.6.2 Módulo 3: retextualização do gênero conto

Nessa terceira atividade, a proposta é que os discentes tenham contato com um gênero da cultura digital que apresenta uma versão do conto “Cinderela” na modalidade áudio, por meio do *site* “Era uma vez um *podcast*”. Em seguida, o professor explica as características do *podcast*, cujos formatos são gravados em áudios por uma ou mais pessoas, resultando em episódios que são editados, compilados e hospedados em uma página criada para esse fim. Dito isso, o professor deve orientar os alunos a acessarem o *site* mencionado anteriormente por meio dos *smartphones*, *notebooks* ou *tablets* e disponibilizar o tempo suficiente para que os discentes ouçam atentamente o *podcast Cinderela*.

Diante dessa prática de audição do *podcast*, o docente solicita aos alunos que façam uma proposta de retextualização do enredo do conto clássico “Cinderela” (Anexo 1) e do *podcast* homônimo, uma vez que ambos abordam a mesma história, porém a primeira é apresentada no formato escrito, enquanto a segunda aparece no formato digital.

A proposta de retextualização pode ser elaborada por escrito, na qual os alunos abordam a temática do papel da mulher na sociedade; enquanto na versão clássica ela é submissa à madrasta e às irmãs postiças, na versão atual ela deixará de obedecer aos caprichos da madrasta e será independente, não se deixando dominar por nenhuma outra personagem.

Quanto à versão clássica de esperar pela figura de uma fada madrinha ou a chegada de um príncipe para a concretização dos seus desejos e anseios, na versão retextualizada a personagem Cinderela é empoderada, com vontade própria, sendo responsável por driblar os problemas da vida e conseguir o que quer.

Outro aspecto relevante que pode ser abordado na retextualização é a problemática do sapatinho de cristal que fora perdido na versão clássica, durante a saída repentina do baile. Na atual proposta, os participantes podem mencionar ou não a perda de outros objetos, enveredando para um outro desfecho do conto, diferentemente do clássico.

Ao final da produção escrita por meio da retextualização, o docente pode disponibilizar um momento no qual os alunos socializam suas produções e destacam suas percepções e visões de mundo sobre o papel da mulher na figura da Cinderela de ontem e de hoje, ou seja, enquanto aquela era submissa, dependente, frágil e desmotivada para buscar a realização de seus sonhos sozinha, esta caracteriza-se pelo empoderamento feminino, é uma mulher independente que busca a realização de seus sonhos sem necessidade da figura de um príncipe, sendo autossuficiente o bastante para conseguir o que quer.

2.6.3 Uso da língua portuguesa

Por meio dessa atividade, é interessante mostrar aos alunos que no enredo dos contos é possível identificar as figuras de linguagem, que são recursos que tornam as mensagens que emitimos mais expressivas. Elas também têm o objetivo de ampliar o significado de um texto literário ou também de suprir a falta de termos adequados em uma frase.

Para a realização dessa atividade, o docente pode retomar a leitura do conto “A moça tecelã” (Anexo 2), a fim de identificar algumas figuras de linguagem que aparecem no decorrer da história. Como forma de os alunos interagirem melhor com o texto, é interessante o professor disponibilizar uma cópia para que cada um leia e acompanhe a identificação de algumas figuras de linguagem presentes na história, conforme exemplo descrito abaixo.

- a) “Acordava ainda no escuro, como se ouvisse **o sol chegando** atrás das beiradas da noite.”
- b) “Leve, **a chuva vinha cumprimentá-la** à janela.”
- c) “Mas se durante muitos dias **o vento e o frio brigavam com as folhas...**”
- d) “Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para **frente** e para **trás**, a moça passava os seus dias.”
- e) “Nada lhe faltava. **Na hora da fome tecia um lindo peixe**, com cuidado de escamas.”
- f) “Aquela noite, deitada contra o ombro dele, **a moça pensou nos lindos filhos que teceria**

para aumentar ainda mais a sua felicidade.”

g) Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha.

Dando continuidade à atividade, o docente pode analisar coletivamente os trechos descritos acima, os quais aparecem no conto com a finalidade de conferir maior expressividade ao contexto em que se encontram inseridos. Para realizar a análise, o professor pode evidenciar as palavras e expressões que se encontram em negrito em cada trecho retirado do texto, como nos exemplos sugeridos abaixo:

Nos itens a, b e c, as expressões “o sol chegando”, “a chuva vinha cumprimentá-la” e “o vento e o frio brigavam com as folhas”, respectivamente, revelam a figura de linguagem intitulada personificação ou prosopopeia, uma vez que atribui características próprias dos seres humanos (chegar, cumprimentar, brigar) a seres inanimados (sol, chuva, vento e frio); no exemplo d, as expressões “frente” e “trás” justificam a utilização da figura de linguagem denominada antítese, pois estabelece uma oposição, ideia contrária ou inversa; nos itens e, f e g, tem-se a presença da figura de linguagem metáfora, que consiste em empregar uma palavra ou expressão em lugar de outra, sem haver uma relação de comparação. Nos três casos, a justificativa do emprego da metáfora se dá pelo fato de que a moça tecia, construía, dava vida ao que gostaria de ter, como nos trechos “na hora da fome tecia um lindo peixe” e “a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade”. Porém, quando se viu insatisfeita com a vida que estava levando, resolve destecer, desconstruir, destruir tudo o que havia feito, o que pode ser notado no trecho “Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha”.

Ademais, é interessante o professor ressaltar aos discentes, durante a realização da atividade, que o mesmo tear que, metaforicamente, representa a alegria, o poder de construir tudo o que a personagem desejar, ao longo da história passa a simbolizar angústia, tristeza e submissão na realização dos desejos do ambicioso marido, o que resulta na atitude da personagem de destecer tudo o que havia tecido, voltando a sua vida pacata, porém alegre de antes.

2.7 Atividade final

Após a realização das atividades propostas nos módulos 1, 2 e 3 e da familiarização por parte dos discentes acerca do gênero discursivo conto e do gênero da cultura digital *podcast*, o

professor pode partir para a atividade final, em que eles fazem a transposição da nova versão do conto “Cinderela” para o *podcast*.


De acordo com a publicação de Gequelim no *site* Tumpats (2020),

[...] o *Google Meet* pode ser uma boa alternativa na gravação de *podcasts*, visto que esse aplicativo exige uma rede de dados com velocidade razoável, e possibilita a inclusão de grande quantidade de pessoas. Além disso, esta ferramenta possibilita a gravação da reunião, o que serviria de garantia para eventuais problemas.

Apesar de existirem atualmente várias possibilidades de aplicativos para produção de *podcasts*, o aplicativo sugerido para a realização dessa atividade final é o *Anchor*, pois oferece gratuitamente a gravação, edição e distribuição de *podcasts* nas principais plataformas de *Streaming*. Além disso, disponibiliza hospedagem gratuita para os episódios que forem produzidos. Dessa forma, cabe ao professor orientar os alunos que eles devem conectar os aparelhos celulares ou computadores à rede de internet, visto que eles podem fazer uso de seus *smartphones* para a produção dos *podcasts*.

Como sugestão para a produção do gênero da cultura digital *podcast*, eu proponho o uso do tutorial produzido e disponibilizado por mim, passo a passo, conforme a descrição apresentada nas subseções a seguir. Além do tutorial a seguir, foi elaborado um material de apoio na plataforma Padlet (APÊNDICE I), que visa facilitar o manuseio do aplicativo *Anchor*, e também do processo de retextualização do conto para o *podcast*.

2.7.1 Parte I - Gravação

- 1) O primeiro passo é conectar seu aparelho celular à internet, abrir o aplicativo *Play Store* (*Android*) ou *App Store* (*Ios*) e baixar o aplicativo *Anchor*, usado para fins de gravação de *podcasts*. Após baixar o aplicativo descrito anteriormente, abra-o, clicando uma vez em cima do ícone .
- 2) Com o aplicativo aberto, clique em: fazer *login*. Digite o nome do usuário, informe o endereço de *e-mail* e a senha que quiser criar. Clique na caixa "Não sou um robô". Para dar continuidade, pressione o botão "Inscrever-se". Verifique o *e-mail* para acessar a mensagem de confirmação para criação de uma nova conta no *Anchor*. Assinale o *link* no corpo da mensagem para ativar a conta e prossiga para o próximo passo.
- 3) Com a conta já acessada, clique em: + (ferramentas), procure pelo ícone **gravar** (toque aqui para começar a gravar).

2.7.2 Parte II - Edição

Após a gravação, talvez seja necessário nivelar o volume do arquivo de áudio antes de editá-lo. Como afirma Santos (2018), a edição do *podcast* consiste em um processo de aperfeiçoamento em que partes desnecessárias e que fogem ao real objetivo são cortadas, devendo-se executar o nivelamento das vozes para que assim todas possuam o mesmo volume e não desviem o foco do público. Na edição ainda existem possibilidades de inserção de músicas, trilhas sonoras, vinhetas e demais artifícios, estes com a finalidade de manter a atenção dos ouvintes.

Para a edição, sugiro o próprio aplicativo *Anchor*, que padroniza a frequência do arquivo em toda sua duração, o que pode auxiliar na hora de editar o *podcast*. Confira esse processo nas informações descritas aqui:

- 4) Na tela de configuração do *podcast*, selecione a mensagem "Clique para fazer *upload* ou arraste arquivos para cá" para visualizar o explorador de arquivos na biblioteca;
- 5) Use o ícone biblioteca para encontrar no computador ou aparelho celular o arquivo com o *podcast* gravado. Selecione e pressione o botão "Abrir";
- 6) Para editar, o *site* disponibiliza ferramentas para adicionar músicas de fundo, mensagens de voz, *uploads* de áudio e efeitos de transições. Após a edição, pressione em "Salvar" para continuar;
- 7) Escolha o nome do episódio e sua descrição. Em seguida, role a tela para conferir mais informações;
- 8) Defina o número do episódio atual, se o arquivo é completo e se há conteúdo impróprio para menores. Em seguida, pressione o botão "Carregar a nova arte do episódio" para buscar em seu computador ou aparelho celular uma capa para o *podcast*;
- 9) Selecione em um local do seu computador ou aparelho celular a capa do episódio e pressione o botão "Abrir";
- 10) Configure o tamanho da imagem no enquadramento usando o botão deslizante de *zoom* e confirme a edição clicando em "Salvar" quando terminar.

2.7.3 Parte III - Publicação

Com a finalidade de hospedar as produções já editadas dos discentes e publicar os *podcasts*, o professor pode criar um *Padlet* que garante ainda o resguardo do trabalho desenvolvido até o momento da publicação.

Para a publicação, os discentes podem seguir as seguintes etapas sugeridas:

- 11) Após a revisão feita pelo professor e a autorização prévia, pressione em "Publicar agora" para que o *podcast* seja salvo no aplicativo *Anchor*;
- 12) Para finalizar, é necessário autorizar o *Anchor* a distribuir o *podcast* nas plataformas de *Streaming* parceiras do *site*. Para isso, basta assinalar a mensagem "Sim. Distribuir meu *podcast*".
- 13) Feito isso, estará pronto. O conteúdo dos *podcasts* será apresentado em todas as plataformas de *Streaming* horas após a autorização. A disseminação pode ser feita a partir do compartilhamento do *link* criado pelo professor durante a criação do *Padlet* em diversas mídias, uma vez que estamos rodeados pelos mais diversos mecanismos de publicação de informações.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, apresento a análise do material didático produzido e sugerido por mim com a finalidade de contribuir com professores (as) de Língua Portuguesa a pensar sobre como essas práticas podem ser desenvolvidas em sala de aula e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos.

3.1 Dados Quantitativos

Embora tenha havido algumas modificações na proposta de retextualização pois, ao sugerir na SD a adaptação de um texto no gênero discursivo conto ao gênero da cultura digital *podcast*, os estudantes precisam percorrer o caminho da escrita para a fala e não da fala para a escrita, esta pesquisa dialoga com os postulados de Marcuschi (2010) acerca dos processos de retextualização e com os pressupostos do ciclo de estudo bakhtiniano, uma vez que “o certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 10).

É importante ressaltar que houve uma adaptação da proposta apresentada por Marcuschi (2010), a fim de atender ao novo modelo de análise sugerido no material didático desta pesquisa: o processo de retextualização do gênero conto clássico ao conto contemporâneo e, deste, ao gênero da cultura digital *podcast*, uma vez que os aspectos envolvidos nos processos de retextualização (idealização, reformulação e adaptação) podem ser concebidos no processo de produção textual.

No esquema a seguir, que denominou de *Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito*, Marcuschi (2010) apresenta um conjunto de nove operações pelas quais passa um texto- base para a produção final de um novo texto.

Esse modelo de operações propostas pelo autor são agrupadas em dois subconjuntos. O primeiro deles abrange as operações 1 a 4, que tratam das estratégias de eliminação e inserção e seguem regras de regularização e idealização, sendo elas descritas conforme a seguir:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, eliminação de hesitações (ah...,eh..., e... e... e, o... o..., o, de..., do..., da..., dos...), elementos lexicalizados ou não e tipicamente produzidos na fala, tais como marcadores conversacionais do tipo “sim”, “claro”, “certo”, “viu”, “entendeu”, “né”, “sabe”, “que acha?”, “bem”, “hã”, segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições e partes transcritas como duvidosas também são

excluídas.

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Nessa operação, tem-se uma primeira tentativa de inserção da pontuação, o que facilita o entendimento.

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. Na oralidade, é recorrente a repetição de itens lexicais, sintagmas e orações. Essas repetições, assim como os pronomes egóticos (“eu”, “nós”) são eliminadas, a fim de que haja uma melhor organização do texto.

4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Nessa operação temos uma espécie de junção entre as operações que envolvem as estratégias de eliminação e inserção e as operações em que se dá, de fato, a passagem de um texto oral para um escrito.

O outro subconjunto de operações é constituído pelas regras que dizem respeito à transformação e engloba as operações 5 a 9, que envolvem as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Tais operações são as responsáveis pelo processo de retextualização, uma vez que promovem mudanças mais acentuadas no texto base, descritas a seguir:

5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos, que são elementos linguísticos usados para explicitar o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido, podendo ainda indicar os participantes de uma situação do enunciado, como os pronomes pessoais eu/tu.

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Aqui tem-se o peso maior da normatização da escrita, sendo necessário o emprego adequado de conectores, com vistas à coesão e coerência textual.

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Além de afetar o nível sintático e o nível lexical, essa operação provoca ainda mudanças no campo semântico.

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. Esta operação se dá em textos mais complexos, em que predomina o aspecto argumentativo, por isso exige alto domínio da escrita.

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias. Essa operação é significativa, pois estabelece a diferença entre resumir e transformar.

Acerca das nove operações que envolvem o processo de retextualização, o autor afirma

que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (MARCUSCHI, 2010, p. 76). Conforme os postulados do autor, a proposta sugerida no material didático considera que o professor não disponibilizará todas estas operações de retextualização, uma vez que o foco principal é voltado para a produção do gênero da cultura digital *podcast*, o que pode reverberar positivamente nas aulas de LP ao colocar os discentes em contato com atividades que envolvem a linguagem como prática social, explora as diferentes semioses presentes nos textos e procura assegurar o desenvolvimento de suas potencialidades, sem perder de vista as individualidades de cada um.

Isto posto, passo agora para a análise do material didático elaborado e sugerido por mim para dinamizar as aulas de LP, no sentido de abordar os pontos positivos e explorar as atividades como forma de contribuir com professores que porventura queiram fazer uso e/ou adaptar a SD conforme as necessidades específicas de sua turma. É válido ressaltar que essa análise não é feita de forma aleatória e despreziosa, pelo contrário, o que apresento aqui como sugestão corrobora com as minhas experiências como professora de Língua Portuguesa e, por esse motivo, pretendo contribuir com outros professores na busca por um ensino com mais equidade, relevância social e que coloque o aluno como elemento principal desse processo, partindo de suas particularidades, sem anular as suas vivências.

No primeiro item intitulado “*Apresentação da situação de comunicação*”, o professor que optar por fazer uso deste material didático tem consigo a oportunidade de convidar os alunos a embarcarem numa proposta de atividade que os coloca em contato com um gênero da cultura digital que tem se mostrado bastante útil e interessante nas situações que envolvem a comunicação oral e abrange diversas semioses, podendo contribuir no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, cabe aqui ao professor mostrar aos alunos a sua importância como parte principal do processo, buscando estreitar a distância entre ambos, deixando claro que todos são capazes de aprender e que cada um tem o seu tempo, não deixando que ninguém se perca durante essa caminhada árdua, mas gratificante, que leva ao aprendizado e os coloca como protagonista da sua própria história, uma vez que os alunos precisam perceber que podem e devem fazer parte de todo o processo e não somente receber conteúdos passivamente.

Nesse momento, é ainda importante o professor estabelecer alguns combinados que podem nortear o caminho de realização das atividades da SD, tais como: estar disposto a participar das atividades propostas; fazer um compromisso de respeitar o processo de aprendizado de cada colega de classe; ajudar sempre que necessário; não zombar e nem

humilhar ninguém; aceitar trabalhar em equipe, a fim de fortalecer a interação com os colegas e contribuir para um ambiente mais harmonioso.

Como professora de Língua Portuguesa com experiência de quase duas décadas de efetivo trabalho em sala de aula, percebo que a “*Atividade de sondagem*” se mostra como um recurso eficaz de que o professor dispõe para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de algum tema.

Ao elaborar essa atividade sobre o gênero discursivo conto nos moldes da SD, o meu objetivo é contribuir com os professores no sentido de verificar o que os alunos sabem (ou não) a respeito do gênero textual que será trabalhado, funcionando como uma espécie de termômetro capaz de nortear o caminho do docente e fornecer informações preciosas para o planejamento do professor e uma possível correção de rota, caso este perceba que é preciso fazer alguns ajustes e corrigir possíveis falhas.

Para além desse diagnóstico, a atividade de sondagem feita oralmente pode oferecer aos discentes a oportunidade de refletir sobre o que já sabem e (re)pensar sobre temas até então pouco explorados, na medida que instiga-os a participar ativamente do momento e pode ajudá-los a driblar a timidez, permitindo que a aprendizagem possa acontecer de forma gradual e contínua na prática.

O fato de montar um cenário envolvente para a realização da atividade de leitura compartilhada e colocar à disposição dos alunos adereços para dar vida às personagens do conto a ser trabalhado pode ser uma estratégia eficaz, visto que o aluno se sente parte da história ao se caracterizar para realizar a leitura dramatizada do conto.

Dando continuidade à análise, percebo que é de suma importância apresentar o contexto histórico da época que o conto foi produzido, pois dessa forma o professor pode situar o ouvinte no tempo, ao identificar elementos que caracterizam o conto, como carruagens, figurinos, castelo, figura do príncipe e da princesa tão comuns nos contos clássicos.

Ao enveredar por caminho, o professor pode aproveitar a oportunidade para tecer críticas ao papel da mulher da época, que era criada para ser uma exímia dona de casa submissa aos caprichos do marido e, no caso do conto em questão, da madrasta e das meias-irmãs. Nesse contexto, percebe-se que a mulher é passiva, não tem vez e nem voz ao anular-se para atender as necessidades dos outros e esquece de si mesma, chegando a personagem principal ganhar o apelido de “Borrallheira” por viver suja dos afazeres domésticos e do contato diário com o fogão à lenha.

Nesse contexto, cabe ao professor articular um debate com a turma no sentido de mostrar a importância das relações interpessoais não serem rasas como as que aparecem no conto e que podem fazer alusão à realidade em que vivemos, que traz à tona a inversão de valores identificada ao longo dos anos, como a anulação da relação entre pais e filhos, dando mais importância ao cônjuge; ausência de empoderamento da mulher que, no conto, é representada por Cinderela, vítima dos maus-tratos da madrasta e das filhas desta e, ainda assim, faz de tudo para manter uma relação sadia com o pai que ignora tudo para manter esse relacionamento com a esposa.

É interessante deixar claro que esse encantamento próprio dos contos de fada que antes existia por parte do imaginário das pessoas, principalmente das mulheres, ao sonharem com a figura do príncipe encantado que chega em um cavalo branco e salva a mocinha de uma situação cruel e embaraçosa, apaixonam-se, casam e vivem felizes para sempre num lindo palácio só existe na ficção, visto que hoje as mulheres são independentes, estudam, trabalham, batalham diariamente por seus sonhos, muitas são mães solo que lutam para criarem seus filhos e são empoderadas ao ponto de muitas vezes decidirem seguir o caminho sozinhas.

Ainda na análise do conto, é importante mencionar que a narração de um texto garante espontaneidade por meio de expressões faciais, gestos, entonações de voz, marcas de oralidade próprias do narrador e é interessante que o professor aborde essas questões durante a realização da atividade. Outro aspecto que é válido o docente destacar diz respeito aos meios de circulação social dos contos que evoluíram consideravelmente com o passar dos anos, passando do oral para o impresso e chegando para ficar em versões digitais que podem ser encontrados em diferentes mídias em que todos podem acessar em qualquer hora e lugar.

Após o professor proporcionar esse momento de familiarização dos alunos com o conto “Cinderela” (Anexo 1), versão original dos *Irmãos Grimm*, eu sugeri no “*Módulo I: aspectos do gênero conto*” a realização de uma atividade que envolve uma ficha de leitura literária para que os alunos pontuem as suas primeiras impressões acerca do gênero conto e possa servir de instrumento para validar os próximos passos do professor no planejamento e adaptação das atividades, caso haja necessidade.

Escolhi como metodologia a postagem da atividade assíncrona na plataforma *Google Classroom* por ser utilizada com frequência por diversos professores nos últimos dois anos em virtude do contexto da pandemia da Covid-19, que fez com que os profissionais da educação tivessem que se adaptar às pressas para dar continuidade ao ensino. Nesse sentido, acho importante mesclar as metodologias de ensino para que as TICs não sejam deixadas de lado e cada vez mais façam parte do contexto da sala de aula pois, como professora, entendo que a

nossa realidade nas instituições de ensino nunca mais serão as mesmas e isso tem que ser levado em consideração e colocado em prática sempre que possível.

A elaboração da ficha de leitura de forma simples e objetiva visa colocar o aluno em contato com as características principais do conto, levando-o a ter que fazer uma releitura para que possa responder com mais convicção, visto que nem todos têm o hábito do exercício da leitura, a qual é muito importante para desenvolver a capacidade discursiva e suas potencialidades. O fato de o aluno poder optar por entregar a atividade proposta no formato impresso ou postar na plataforma *Google Classroom* pode configurar como um exercício de autonomia em que o aluno se sente responsável por fazer suas escolhas e se vê como autor de sua própria aprendizagem.

Em se tratando das especificidades do “*Módulo 2: conhecendo um outro conto*”, o objetivo ao elaborar essa atividade foi disponibilizar ao professor a possibilidade de apresentar aos alunos um outro conto intitulado “A moça tecelã” (Anexo 2), da autora Marina Colasanti. Esse conto traz inúmeras possibilidades de interpretação, visto que é de uma renomada autora contemporânea e aborda elementos que levam o leitor a refletir sobre diversos temas, sendo um deles o papel da mulher na sociedade.

Dentro desse módulo, a intenção de elaborar a atividade denominada “Entre contos e encontros: um piquenique literário” é disponibilizar ao professor uma ideia de como recepcionar os alunos para um momento de descontração e ao mesmo tempo de aprendizado, em um espaço diferente da sala de aula. A preparação prévia do espaço de acolhimento deve ser feita pelo professor com objetos que sejam de fácil acesso, assim como o combinado na véspera de os alunos que puderem levar algum alimento que possa ser partilhado no momento do piquenique.

A estratégia de disponibilizar aos discentes o conto colasantino impresso, fatiado e numerado para que cada um faça a leitura dramatizada de um trecho do texto mostra-se eficaz por permitir que todos tenham acesso à leitura, sem excluir ninguém desse processo. Os que porventura demonstrarem insegurança ou timidez no momento da atividade, podem ser auxiliados pelo professor ou pelos colegas, favorecendo a interação entre todos.

A atividade de retirar do conto os elementos da narrativa foi sugerida para que o professor possa dialogar com os alunos e ao mesmo tempo mostrar, de uma forma mais descontraída, as características presentes neste texto tão rico em detalhes, como por exemplo as personagens, o foco narrativo, tempo e espaço, situação inicial, complicação, clímax e desfecho.

Para além das atividades de interpretação das características do conto “A moça tecelã” (Anexo 2), faz-se necessário e urgente mostrar aos alunos envolvidos que, se no conto clássico “Cinderela” (Anexo 1), a personagem principal era submissa à madrasta, as meias-irmãs e não foi capaz de mudar a sua realidade sem que houvesse a necessidade da chegada de um príncipe encantado em sua vida para tirá-la da situação de tristeza e humilhação, casando com ela e transformando-a em uma verdadeira princesa dos contos de fada.

Por outro lado, no conto contemporâneo da autora Marina Colasanti a personagem principal até inicia a narrativa triste e solitária por se sentir muito sozinha, morando numa casa simples e sem muita expectativa de vida. A primeira guinada em sua vida é representada metaforicamente pela arte de tecer no tear um lindo esposo, porém este era muito ambicioso e passou a exigir diariamente que a protagonista tecesse de sol a sol para dar vida aos seus caprichos, fazendo com que a alegria da moça fosse efêmera, pois ela passou a não ter tempo de tecer o que realmente dava-lhe alegria. Porém, um dia, ela aproveitou que o esposo dormia profundamente e deu início a um plano para acabar de vez com o tormento que tanto a afligia: começou a destecer tudo o que havia tecido, num ato de reviravolta que coloca a sua vida sob controle novamente, voltando a tecer somente o que gostava e fazendo a alegria voltar a fazer parte de sua vida.

A proposta de finalizar o piquenique literário disponibilizando tempo para que os alunos, além de partilharem os alimentos, compartilhem com os colegas as suas impressões acerca do conto colasantino, apontando o que seriam capazes de tecer ou destecer caso recebam um tear parecido com o da tecelã do conto pode ser uma forma de encorajá-los a demonstrar momentos da vida que os deixam tristes e outros que os deixam felizes, podendo funcionar como um gatilho para o professor interagir com a turma de uma forma mais acolhedora e receptiva.

A partir do que fora proposto no “*Módulo 3: retextualização do gênero conto*”, a ideia é que o professor coloque o aluno em contato com um gênero da cultura digital que aborda uma versão do conto “Cinderela” por meio do *site* “*Era uma vez um podcast*”. Nesse contexto, o professor deve orientá-los a acessarem o *site* mencionado anteriormente por meio dos *smartphones*, *notebooks* ou *tablets* e disponibilizar tempo para que os discentes ouçam atentamente. A partir da prática da escuta ativa, o professor pode explicar as características do *podcast*, dizendo que são textos da cultura digital produzidos em áudio, podendo ser gravado por uma ou mais pessoas, resultando em episódios que são editados, podendo acrescentar músicas de fundo e retirar possíveis partes indesejadas, depois compilar e hospedar em uma página criada para esse fim.

Essa atividade proposta na SD que coloca o discente em contato com um *podcast* pode permitir ao docente que este solicite aos alunos que façam uma proposta de retextualização do enredo do conto clássico “Cinderela” (Anexo 1) e do *podcast* que tem o mesmo nome, uma vez que ambos tratam do mesmo tema, porém o conto clássico se apresenta por escrito, enquanto o *podcast* aparece em diversas mídias, no formato digital.

A proposta de retextualização apresentada na SD se mostra bastante promissora, podendo o professor pedir ao aluno que a elabore por escrito, na qual coloquem em evidência o papel da mulher na sociedade atual, pois na versão clássica ela é submissa, dependente e não consegue mudar de vida sem a ajuda de terceiros, já na versão retextualizada o professor orienta os alunos a produzirem um novo texto em que a personagem principal será independente, dona de si, empoderada e não se deixará dominar por nenhuma outra personagem.

Nessa atividade, outro aspecto interessante que pode ser modificado na retextualização é a perda do sapatinho de cristal que serve de artifício para o príncipe reencontrar a moça do baile na versão clássica. Nessa proposta, a perda de objetos não é relevante, pois o que está em pauta é a importância social das mulheres na atualidade.

A ideia de o professor disponibilizar aos alunos um momento para que socializem suas produções e apresentem suas percepções sobre a “Cinderela” de ontem e de hoje, mostra um recurso eficaz que leva o aluno a perceber que, mesmo que tenha havido uma evolução da sociedade nas últimas décadas, a mulher ainda esbarra em preconceitos, vive lutando por igualdade salarial, valorização da mão de obra, respeito numa sociedade patriarcal que violenta diariamente a mulher. Em contrapartida, essa mulher, mesmo diante de tantos enfrentamentos, não desiste da luta e mostra diariamente que pode ser o que ela quiser, é empoderada, independente e não desiste de realizar seus sonhos sem a presença de um príncipe encantado, pois ela é um encanto em pessoa.

Por meio da atividade denominada “*Uso da Língua Portuguesa*”, é sugerido ao professor uma atividade que explora as figuras de linguagem no contexto do conto “A moça tecelã” (Anexo 2). Assim, o docente pode disponibilizar uma cópia do conto e retomar com os alunos a leitura pausadamente, identificando as figuras de linguagem que aparecerem na história. Embora pareça simples, esta atividade é um recurso promissor que mostra, na prática, a importância de colocar o aluno em contato com situações de comunicação que exemplificam o real uso da língua.

Os exemplos descritos na atividade que evidencia o uso da Língua Portuguesa servem para mostrar ao aluno, a partir da mediação do professor, o significado das figuras de linguagem em contextos diversos, como o uso da metáfora, personificação, antítese, dentre outras. Um

exemplo que o professor pode retirar do conto para demonstrar o uso da figura de linguagem intitulada personificação ou prosopopeia está descrito no trecho “Mas se durante muitos dias **o vento e o frio brigavam com as folhas...**”, pois consiste em atribuir características próprias dos seres humanos (*brigavam*) a seres inanimados (*vento e frio*); para exemplificar sobre a figura de linguagem antítese, o docente pode fazer uso do trecho “Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para **frente** e para **trás**, a moça passava os seus dias”, as expressões “frente” e “trás” estabelece uma relação de oposição ou ideia contrária; por fim, mas não menos importante, o professor, ao pretender exemplificar o uso da figura de linguagem intitulada metáfora, pode destacar do conto o seguinte trecho: “**Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha.**” Aqui, o professor pode explorar o sentido do verbo *desteceu*, que neste contexto significa desconstruir, desmanchar tudo o que estava deixando a moça tecelã triste e angustiada.

A partir dessa sugestão de atividade, o professor que dela fizer uso estará colocando o aluno em contato com exemplos que evidenciam o uso real da língua portuguesa dentro do contexto de um conto em que se pode abordar diferentes temas, mostrando aos envolvidos a importância da LP no cotidiano e o leque de possibilidades de conhecimento que pode ser adquirido através dela.

A *atividade final* foi planejada para disponibilizar ao professor um modelo de aplicação do que fora ensinado por meio das atividades propostas na SD que culminam, obviamente, no produto final que, neste caso, é a produção do gênero da cultura digital *podcast*. Porém, antes de passar para a atividade final de fato, o docente pode sugerir o modelo de roteiro para produção dos *podcasts*, visto que, dessa forma, estarão melhor preparados quando forem produzir o texto.

A elaboração de um roteiro tem como função deixar anotado em uma espécie de trilha o que vai acontecer durante a gravação, de forma que o usuário não perca o foco, mas também não se apresenta como um modelo engessado, podendo ser feitas inserções extras ou mudanças sutis ao longo do caminho. Por se tratar de um modelo de roteiro de gravação do *podcast* por um usuário que talvez ainda não tenha tido a experiência de produzir nenhum, optei por disponibilizar um bem simples, objetivando deixar a gravação mais tranquila, porque a pessoa saberá previamente o que irá falar. Se você nunca escreveu um roteiro antes, não se preocupe. Neste guia, você encontra modelos e dicas pra escrever bons roteiros, não importa seu tipo de *podcast*. Apresento, a seguir, o modelo de roteiro facilitador da produção de *podcast* que o professor pode fazer uso na íntegra ou aproveitar para fazer adaptação.

Quadro 3 - Sugestão de roteiro para gravação de *podcast*

Introdução: uma breve mensagem que fala sobre você e resume o assunto que será abordado em poucas palavras.
Inserir convidado: caso queira convidar alguém para participar da gravação de um episódio, faça uma explicação curta sobre quem é o convidado e por que essa pessoa vai participar da gravação.
Transição: frase ou efeito sonoro que apresenta um novo segmento do episódio. Caso seja apenas um, basta acrescentar música de fundo.
Resumo: uma breve descrição do que será apresentado no episódio.
Encerramento: uma mensagem agradecendo por ter ouvido o episódio, podendo ser um “Obrigada por estar comigo nessa!” ou outra que preferir.
Call-to-action (CTA): ações que você sugere que os ouvintes façam, como se inscrever, comentar ou compartilhar seu <i>podcast</i> nas redes sociais.

Fonte: Aplicativo *Anchor* (2022); adaptado pela pesquisadora.

Ao sugerir o aplicativo *Anchor* para a realização da atividade final sugerida no material didático, meu objetivo foi disponibilizar o contato do usuário com uma plataforma que é consideravelmente de fácil acesso e oferece de forma gratuita a gravação, edição, hospedagem e distribuição dos *podcasts* nas principais plataformas de *Streaming*. A partir das orientações do professor que queira fazer uso do material didático, os alunos precisam ter acesso direto aos aparelhos celulares com acesso à internet; aos que porventura não tiverem acesso, o professor pode trabalhar a atividade de produção em um laboratório de informática e, na ausência deste, pode disponibilizar os *notebooks* ou computadores com acesso à rede de internet da unidade escolar, para que possam realizar a atividade de produção dos *podcasts*.

O tutorial produzido e disponibilizado por mim para quem quiser produzir *podcast* apresenta como um recurso eficaz e facilitador da aprendizagem, fazendo com que, até mesmo uma pessoa que nunca tenha produzido nenhum conteúdo utilizando as mídias digitais seja capaz de realizar, pois a linguagem utilizada é simples, bastando seguir o passo a passo com cautela, para que se tenha êxito na realização da atividade proposta.

A partir da disponibilização da proposta de retextualização, o professor que optar colocar em prática as atividades que constam no material didático colocará o aluno em contato com os aspectos linguístico-textuais-discursivos apresentados por Marcuschi (2010, p. 69), que são a idealização, a reformulação e a adaptação. Nesse sentido, trago algumas sugestões de como colocar em prática essas modificações, ao mesmo tempo que traço algumas análises.

Conforme os postulados de Marcuschi (2010), as mudanças mais complexas durante a retextualização se dão no aspecto da compreensão, por isso, antes de retextualizar, é fundamental compreender o texto para, então, partir para a retextualização em que se propõe reformular o enredo ao inserir elementos da contemporaneidade.

Em se tratando do enredo do conto original “Cinderela” (Anexo 1), o fato de as tarefas domésticas não serem divididas entre os moradores da casa, seja homem ou mulher, demonstra a preservação de uma sociedade patriarcal em que os homens exercem poder de domínio sobre as mulheres e, na maioria das vezes, deixam as atividades diárias do lar a cargo somente delas.

Outro aspecto que demonstra a submissão feminina é a falta de escolha por parte da personagem Cinderela, que foi pedida em casamento no momento que o sapatinho de cristal serve como uma luva em seu delicado pé. Isso denota uma certa fragilidade e dependência de uma figura masculina para solucionar seus problemas, o que é inaceitável na contemporaneidade, visto que a maioria das mulheres são empoderadas e buscam cada vez mais a liberdade e autonomia.

As condutas femininas na sociedade seguem um papel histórico patriarcal, no qual as mulheres ocupam uma posição de submissão e, muitas vezes, aceitação das regras morais impostas principalmente pelos homens. Por isso, ao reproduzir esse discurso cristalizado no seio da sociedade, o professor precisa refletir acerca da necessidade de levar essas discussões para a sala de aula, sobretudo para as aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, em decorrência das intensas e constantes lutas por empoderamento e emancipação feminina, atualmente percebo um avanço nos direitos e conquistas ao longo dos anos, senão séculos.

Cabe ao professor, ao fazer uso deste material didático, discutir amplamente sobre a relevância de inserir as diferentes semioses nas produções orais e escritas, como por exemplo o uso de ruídos, sons de pessoas se aproximando, música de fundo, dentre outras possibilidades que garantem às retextualizações maior vivacidade e suscitam maior interesse por parte dos leitores e/ou ouvintes.

Tendo em vista o processo de *reformulação* do texto original proposto por Marcuschi (2010), é necessário recriar a personagem Cinderela. Ao contrário da personagem do texto base que precisa ir embora do baile antes da meia-noite, pois a mágica acabaria e tudo voltaria ao normal, no conto retextualizado a nova protagonista pode ir embora mais cedo da balada porque no outro dia trabalharia bem cedinho. Outra proposta de reformulação do texto original é mudar o comportamento da Cinderela neste novo texto; se no texto original, a personagem principal perde o sapatinho de cristal e precisa de um rapaz que vá ao seu encontro para devolvê-lo, neste

novo texto a protagonista toma as próprias decisões, sai de casa, consegue emprego e decide morar sozinha e ser dona de si.

Como parte do processo de *adaptação* idealizado por Marcuschi (2010), é primordial inserir informações novas que não haviam no texto original. Um exemplo que pode demonstrar essa adaptação é o rompimento do enredo do conto original, em que há uma reviravolta na vida da personagem principal. Se na história original ela estava cansada de ser maltratada pela madrasta e meias-irmãs, nesta história adaptada ela se empodera e resolve mudar de vida: primeiro sai de casa para procurar emprego, morar sozinha e ser independente. Ao conseguir trabalho, ela se dá bem financeiramente, o que lhe rende um bom dinheiro, reconhecimento e muitas viagens.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, conforme sugerido no material didático, é preciso haver uma ruptura daquele imaginário de uma mulher submetida a essa sociedade patriarcal que insiste em colocá-la numa situação de inferioridade. Aqui, a ideia é trazer à tona uma mulher empoderada, independente e potente em suas decisões, não dependendo de ninguém para orientá-la, uma vez que ela é firme e decidida e age conforme as suas convicções.

Isto posto, convém mencionar que o material didático sugerido para trabalhar a retextualização do gênero discursivo conto para o gênero da cultura digital *podcast*, mostra como um recurso eficaz no sentido de proporcionar os usuários o contato com as multissêmioses, fazendo com que passem de meros consumidores a produtores dos gêneros propostos, pois serão os agentes responsáveis por alterações, adaptações, gravações e edições, resultando no produto final que, neste caso, é o *podcast*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ancora-se no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que contribui para os estudos referentes ao uso real da linguagem em contextos escolares e não escolares. Seu surgimento se deu a partir de um conjunto de inquietações acerca de como os discentes recorrem à linguagem como prática social nas suas produções escritas, orais e digitais. A Pedagogia dos Multiletramentos também foi constantemente acionada, uma vez que atribui um caráter mais social aos processos educativos, que devem ser promovidos em prol da análise e transformação da realidade social.

A associação entre a LA e a PM evidencia que a linguagem deve ser trabalhada enquanto um processo complexo e subjetivo. Portanto, é importante pensar em estratégias educativas que contemplem as diferentes facetas da aprendizagem humana, englobando recursos que perpassem pela realidade dos sujeitos, de modo que estes consigam identificar os sentidos do que está sendo trabalhado. Ademais, a associação dessas duas vertentes contribuiu no sentido de enfatizar a importância de se propor práticas pautadas em uma noção pluricultural e plurilinguística, que se afastem do modelo tradicional, que, embora apresente suas contribuições, não consegue, por si só, atender às necessidades formativas dos estudantes. Pensar estratégias educativas segundo os fundamentos da LA e da PM demanda, a princípio, um reconhecimento da existência de uma diversidade de sociedades, cujos vínculos e intercâmbios linguísticos foram significativamente estreitados pelo fenômeno da globalização.

Tendo em vista que o foco desta pesquisa foi promover os multiletramentos a partir da produção de material didático para o ensino do gênero discursivo conto, em um processo de retextualização para o gênero discursivo da cultura digital *podcast*, apresento, no Capítulo 1, um breve histórico da Linguística Aplicada, buscando associar as características desse campo às aspirações desse estudo. A seguir foi apresentado um breve histórico sobre os gêneros discursivos, passando pelo gênero conto até chegar ao gênero da cultura digital *podcast*, ressaltando as contribuições do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar. No capítulo 2, apresento os procedimentos metodológicos, utilizados no decorrer da pesquisa. No capítulo 3, descrevo o procedimento de análise do material didático que se deu a partir das minhas experiências e percepções enquanto professora de Língua Portuguesa.

A partir da análise do material didático produzido, os objetivos específicos elencados: (i) Promover os processos de ensino e aprendizagem do gênero oral digital *podcast*; (ii) Identificar e analisar as operações de retextualização, dando enfoque às diferenças entre o texto

base e o texto produzido; (iii) Analisar os elementos discursivos utilizados pelos alunos ao produzirem os *podcasts*; foram alcançados. Estes objetivos foram alcançados no Capítulo 3 – Análise do material didático, uma vez que aponto as possibilidades de ressignificar as aulas de LP, ao propor metodologias de como colocar em prática atividades que levem professores (as) a incluir as TICs no contexto da sala de aula.

Na contemporaneidade, nota-se que a maioria dos alunos, em diferentes níveis de escolaridade, estão conectados à internet, ouvem, gravam e compartilham áudios, acessam vídeos, músicas e *podcasts*. No contexto escolar, a produção e uso do *podcast* oportuniza aos envolvidos o aproveitamento de recursos a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, por permitir a produção, gravação e audição, dando voz aos alunos e tornando a aprendizagem mais efetiva.

Ao escolher trabalhar o gênero oral digital *podcast*, o professor permite aos discentes um maior contato com textos digitais de uma forma mais dinâmica e prazerosa. Devido ao formato de áudio ser a característica principal do gênero *podcast*, o professor pode oportunizar aos alunos o exercício da imaginação, criatividade, sem a necessidade da exposição visual tão temida por muitos, fazendo toda a diferença no contexto escolar, uma vez que o professor precisa transmitir confiança e incentivar os alunos na busca pelo pertencimento na sociedade da qual faça parte.

Nessa direção, a Sequência Didática proposta, somada ao material de apoio produzido na plataforma Padlet, poderá contribuir com a ampliação do repertório de muitos profissionais do campo da educação, especialmente daqueles que atuam no campo da linguística. Através desse material, professores e alunos poderão ressignificar as práticas cotidianas, tornando-as mais próximas da realidade. Ressalta-se que, buscar-se-á alimentar o mural do Padlet com frequência, acatando as sugestões de outros profissionais da área que poderão curtir e comentar sobre o material. Além disso, o contato da pesquisadora foi disponibilizado, visando promover um intercâmbio de ideias entre os mais diversos profissionais do campo da educação.

Por fim, cabe salientar que o desenvolvimento deste estudo, além das contribuições supracitadas, foi de grande valia para o desenvolvimento da professora/pesquisadora. Embora tenha sido vários os enfrentamentos que surgiram no decorrer de sua elaboração, especificamente aqueles advindos da pandemia, a imersão teórica e produção do conteúdo ampliou meu entendimento sobre a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Assim, espero poder dar continuidade a esta investigação em oportunidades futuras, aplicando os materiais produzidos e refletindo sobre seus efeitos nas práticas promovidas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

ANCHOR. **Como criar um episódio do Música + Papo na Anchor**. 2022. Disponível em: <https://help.anchor.fm> Acesso em: 20 out. 2022.

ARAÚJO, M. J. F. S. Práticas Literárias na escola a partir do Gênero Conto. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v.11, n. 18, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/praticas-literarias-na-escola-a-partir-do-genero-conto> Acesso em: 20 out. 2021.

AVGERINOU, M. D.; PETTERSON, Rune. Design of a Visual Literacy *Podcast*. In: GRIFFIN, R. E.; AVGERINOU, M.; GIESEN, J. **History, Community, & Culture: Celebrating Tradition and Transforming The Future**, Selected Readings of the Internacional Visual Literacy Association. Loretto, Pensilvânia, EUA: International Visual Literacy Association, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. O que é lingüística aplicada. **Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades**. UNICENTRO, agosto, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320854403_o_que_e_linguistica_aplicada/link/59fe792a458515d0706b1077/download Acesso em: 20 out. 2022.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366> Acesso em: 20 out. 2021.

BORTONI-RICARDO. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CELANI, M.A.A. **A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs). Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

COSTA, G. S. *Podcast: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito?* In: III Encontro Nacional Sobre o Hipertexto, **Hipertexto**. Belo Horizonte, p. 1-9, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>. Acesso em: 13 jun.2021.

- COSTA-HÜBES, T. C. Prefácio. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Seqüências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2018.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p.: il. (Coleção Pro leitura; v.6). Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos. *In*: ROXANE, Rojo. MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.95-122.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. de. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais.** Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80 p.: II. Disponível em: <https://issuu.com/pibidletras/docs/et1-multimodalidades-e-leituras> Acesso em: 23 de mai. 2020.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al*, **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRA, C. A. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula.** Porto: Porto Editora, 2007.
- FIORUSSI, A. *In*: MACHADO, A. A. M, et al. **De conto em conto.** São Paulo. Ática, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEQUELIM, K. **Como Gravar um Podcast a Distância.** Site Tumpats. 03/06/2020. Disponível em: Tumpats.com.br/como-gravar-podcast-a-distancia/. Acesso em 24 jul. 2020.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.** 2016. 427 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207869>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- KOPSCHITZ, L. X. B; MATTOS, Maria Augusta B. **A Linguística Aplicada e a Linguística.** *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Instituto dos Estudos da Linguagem, v. 22, 1993. p.08-15.
- LÉVY, P. *Qu'est cel le virtuel? Lá Decouverte,* Paris. Trad. Paulo Neves. **O que é o virtual?** São Paulo, 1996. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface Acesso em: 30 jul. 2020.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres.** Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

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

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

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **III Congresso Internacional da Abralín**. 2003. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

MEDEIROS, M. S. Podcasting: produção descentralizada de conteúdo sonoro. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 28, 2005. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bit.ly/OXKiUZ> Acesso em: 25 out. 2022.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (Inter)Cultural: Desafios à proposta de produção de Sequências Didáticas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis/SC, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404> Acesso em: 22 jun. 2020.

MUSSALIM, Fernanda; Bentes, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003.

PIGNATO, S. **The benefits of podcasting in the literacy classroom**. 2010. 50 f. Dissertação (Mestrado) – School of Arts and Sciences, St. John Fisher College, 2010. Disponível em: https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=education_ETD_masters Acesso em: 20 mar. 2021.

PODCAST. Michaelis. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/podcast/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REY-DEBOVE, J. À procura de distinção oral/escrito. *In*: CATAH, Nina (org.) **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, p. 75-90, 1996.

ROBIN, B. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory into practice**, v. 47, n. 3, p. 220-228, 2008. Disponível em: <https://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, UFC, 2013.

ROJO, R.H.R. **Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada**. Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Bernard S., Joaquim D. *et al.* Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro, S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, B. **Como criar um Podcast** [tutorial para iniciantes]. Hotmart Blog. 21/05/2018. Disponível em: blog.hotmart.com/pt-br/como-criar-um-podcast/ Acesso em 24 jul.2020.

SANTOS, C.F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. (orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **DCGO de Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio**, 2018. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 2 de jun.2020.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

ANEXO I. Conto: Cinderela

Era uma vez um homem muito rico, cuja mulher adoeceu. Esta, quando sentiu o fim aproximar-se, chamou a sua única filha à cabeceira e disse-lhe com muito amor:

- Amada filha, continua sempre boa e piedosa. O amor de Deus há de acompanhar-te sempre. Lá do céu velarei sempre por ti.

E dito isto, fechou os olhos e morreu.

A menina ia todos os dias para junto do túmulo da mãe chorar e regar a terra com suas lágrimas. E continuou boa e piedosa. Quando o inverno chegou, a neve fria e gelada da Europa cobriu o túmulo com um manto branco de neve. Quando o sol da primavera o derreteu, o seu pai casou-se com uma mulher ambiciosa e cruel que já tinha duas filhas parecidas com ela em tudo.

Mal se cruzou com elas a pobre órfã percebeu que nada de bom podia esperar delas, pois logo que a viram disseram-lhe com desprezo:

- O que é que esta moleca faz aqui? Vai para a cozinha, que é lá o teu lugar!!!

E a madrasta acrescentou:

- Têm razão, filhas. Ela será nossa empregada e terá que ganhar o pão com o seu trabalho diário.

Tiraram-lhe os seus lindos vestidos, vestiram-lhe um vestido muito velho e deram-lhe tamancos de madeira para calçar.

- E agora já para a cozinha! - disseram elas, rindo.

E, a partir desse dia, a menina passou a trabalhar arduamente, desde que o sol nascia até altas horas da noite: ia buscar água ao poço, acendia a lareira, cozinhava, lavava a roupa, costurava, esfregava o chão...

À noite, extenuada de trabalho, não tinha uma cama para descansar. Deitava-se perto da lareira, junto ao borralho (cinzas), razão pela qual puseram-lhe o apelido de Gata Borralheira.

Os dias se passavam e a sorte da menina não se alterava. Pelo contrário, as exigências da madrasta e das suas filhas eram cada vez maiores.

Um dia, o pai ia para a cidade e perguntou às duas enteadas o que queriam que ele lhes trouxesse.

- Lindos vestidos - disse uma.

- Joias - disse a outra.

- E tu, filhinha, Gata Borralheira, o que queres? - perguntou-lhe o pai.

- Um ramo verde da primeira árvore que encontrares no caminho de volta. Terminada a compra, ele comprou os vestidos para as enteadas e as joias que tinham pedido e no caminho de regresso cortou para a filha um ramo da primeira árvore que encontrou. De uma Oliveira.

Ao chegar em casa, deu às enteadas o que lhe tinham pedido e entregou à filha um galho de oliveira, árvore que produz azeitonas. Ela correu para junto do túmulo da mãe, enterrou o ramo na terra e chorou tanto que as lágrimas o regaram. Começou a crescer e tornou-se uma bela árvore.

A menina continuou a visitar o túmulo da mãe todos os dias e certa vez ouviu uma bonita pomba branca dizer-lhe:

- Não chores mais, minha querida. Lembra-te que, a partir de agora, cumprirei todos os teus desejos.

Pouco depois o rei anunciou a todo o reino que ia dar uma festa durante três dias para a qual estavam convidadas todas as jovens que queriam casar-se, a fim de que o príncipe herdeiro pudesse escolher a sua futura esposa.

Imediatamente as duas filhas da madrasta chamaram a Gata Borralheira e disseram-lhe:

- Penteia-nos e veste-nos, pois temos que ir ao baile do príncipe para que ele possa escolher qual de nós duas será a sua esposa.

A Gata Borralheira obedeceu humildemente. Mas quando viu as duas luxuosamente vestidas,

desatou a chorar e suplicou à madrasta que também a deixasse ir ao baile.

- Ao baile, tu??? - respondeu ela - *Já te olhaste ao espelho?*

A madrasta, face à insistência da Gata Borracheira, acrescentou, ao mesmo tempo que atirava um pote de lentilhas para as cinzas:

- Está bem! Se separares as lentilhas em duas horas, irás conosco.

A menina saiu para o jardim a chorar e lembrando-se do que a pomba lhe tinha dito, expressou o seu primeiro desejo:

- Dócil pombinha, rolinhas e todos os passarinhos do céu, venham ajudar-me a separar as lentilhas.

- Os grãos bons no prato, e os maus no papo.

Dois pombinhas brancas, seguidas de duas rolinhas e de uma nuvem de passarinhos entraram pela janela da cozinha, e começaram a bicar as lentilhas. E muito antes de terminarem as duas horas concedidas, separaram as lentilhas. Entusiasmada, a menina foi mostrar à madrasta o prato com as lentilhas escolhidas. - Muito bem. - disse a madrasta, com ironia - Mas que vestido vais usar? E além disso, tu não sabes, dançar. Será melhor ficares em casa.

Desconsolada, a Gata Borracheira começou a chorar, ajoelhou-se aos pés da madrasta e voltou a suplicar-lhe que a deixasse ir ao baile.

- Está bem. - disse ela com cinismo - Dou-te outra oportunidade.

E voltou a espalhar dois potes de lentilhas sobre as cinzas.

- Se conseguires escolher as lentilhas numa hora, irás ao baile.

A doce menina saiu a correr para o jardim e gritou:

- Dóceis pombinhos, rolinhas e todos os passarinhos do céu, venham ajudar-me a separar as lentilhas.

- Os grãos bons no prato, e os ruins no papo.

De novo, duas pombas brancas entraram pela janela da cozinha, depois as pequenas rolas e um bando de passarinhos, e pic-pic-pic escolheram-nas e voaram para sair por onde entraram.

A menina logo correu e mostrou à madrasta as lentilhas escolhidas, mas de nada lhe serviu.

- Deixa-me em paz com as tuas lentilhas! Vaias ficar em casa e pronto! Ponto final! E cest fini. pronuncia-se: Cé fini).

Virou-lhe as costas e chamou as filhas.

Quando já não havia ninguém em casa, a Gata Borracheira foi junto ao túmulo da mãe, debaixo da oliveira, e gritou:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para eu me vestir. A pomba que lhe tinha oferecido ajuda, apareceu sobre um ramo e, estendendo as asas, transformou os seus farrapos num lindíssimo vestido de baile e os seus tamancos em luxuosos sapatos bordados a ouro e prata.

Quando entrou no salão de baile, todos os presentes se admiraram perante tamanha beleza. Mas as mais surpreendidas foram as duas filhas da madrasta que estavam convencidas que seriam as mais belas da festa. Porém, nem elas, nem a madrasta ou o pai reconheceram a Gata Borracheira.

O príncipe ficou fascinado ao vê-la. Tomou-a pela mão e os dois começaram o baile. Durante toda a noite esteve ao seu lado e não permitiu que mais ninguém dançasse com ela.

Chegado o momento de se despedirem, o príncipe ofereceu-se para acompanhá-la, pois ardia de desejo por saber quem era aquela jovem e onde morava. Mas ela deu uma desculpa para se retirar por momentos e aproveitou para abandonar o palácio a correr e deixar em baixo de uma árvore o seu formoso vestido e os sapatos.

A pomba, que estava à sua espera, pegou neles com as suas patinhas e desapareceu na escuridão da noite. Ela vestiu o vestido cinzento, o avental e os tamancos e, como de costume, deitou-se junto à chaminé e adormeceu. No dia seguinte, quando se aproximou a hora do início do segundo baile, esperou até ouvir partir a carruagem e correu para junto da árvore:

- *Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para me vestir. E de novo apareceu a pomba e a vestiu com um vestido ainda mais lindo que o da noite anterior e calçou-lhe uns sapatos que pareciam de ouro puro. A sua aparição no palácio causou sensação maior ainda do que da primeira vez. O próprio príncipe, que a esperava impaciente, sentiu-se ainda mais deslumbrado. Pegou-lhe na mão e, de novo, dançou com ela toda a noite.*

Ao chegar a hora da despedida, o príncipe voltou a oferecer-se para acompanhá-la, mas ela insistiu que preferia voltar sozinha para casa. Mas desta vez o príncipe seguiu-a. De repente, parecia que tinha sido engolida pelo chão. Em vez de entrar em casa, a jovem Gata Borracheira, de vergonha, escondeu-se atrás de uma frondosa oliveira que havia no jardim. O príncipe continuou a procurá-la pelas redondezas, até que decepcionado regressou ao palácio.

A Gata Borracheira abandonou então o seu esconderijo, e quando a madrasta e as filhas chegaram, ela já tinha tirado as vestes faustosas (bonitas) e posto os seus trapos velhos.

No terceiro dia, quando o pai fustigou o cavalo e a carruagem se afastou com a sua esposa e filhas, a menina aproximou-se de novo da árvore e disse: - Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para me vestir. E a pomba, uma vez mais, trouxe-lhe um vestido de sonho, de seda com aplicações de suntuoso chale e uns sapatos bordados a ouro para os seus pequeninos e delicados pés. E depois, colocou-lhe sobre os ombros uma capa de veludo dourado. Quando entrou no salão de baile, a belíssima Gata Borracheira foi recebida com uma exclamação de assombro por parte de todos os presentes.

O príncipe apressou-se a beijar-lhe a mão e a abrir o baile, não se separando dela toda a noite.

Pouco antes da meia-noite, a jovem despediu-se do príncipe e pôs-se a correr. O príncipe não conseguiu alcançá-la, mas encontrou na escadaria uns sapatinhos dourados que ela tinha perdido durante a sua precipitada fuga. Apanhou-o e apertou-o contra o coração.

Na manhã seguinte, mandou os seus mensageiros difundirem por todo o reino que se casaria com aquela que conseguisse calçar o precioso sapato. Depois de todas as princesas, duquesas e condessas o terem inutilmente experimentado, ordenou aos seus emissários que o sapato fosse provado por todas as jovens, qualquer que fosse a sua condição social e financeira.

Quando chegaram à casa onde vivia a Gata Borracheira, a irmã mais velha insistiu que devia ser ela a primeira a experimentar e, acompanhada pela mãe que já a imaginava rainha, subiu ao quarto, convencida que lhe servia. Mas o seu pé era demasiado grande. Então a mãe, furiosa, obrigou-a a calçá-lo à força, dizendo-lhe: - Embora te aperte agora, não te preocupes. Pensa que em breve serás rainha e não terás que andar a pé nunca mais.

A jovem disfarçou a dor que sentia e subiu para a carruagem, apresentando-se diante do filho do rei.

Embora ele tenha notado de imediato que aquela não era a bela desconhecida que conhecera no baile, teve que considerá-la como sua prometida. Montou-a no seu cavalo e foram juntos dar um passeio. Mas, ao passar diante de uma frondosa árvore, viu sobre os seus ramos duas pombas brancas que o advertiram:

- Olha para o pé da donzela, e verás que o sapato não é dela...

O príncipe desmontou e tirou-lhe o sapato. E ao ver como o pé estava roxo e inchado, percebeu que tinha sido enganado. Voltou à casa e ordenou que a outra irmã experimentasse o sapato.

A irmã mais nova subiu ao quarto, acompanhada da mãe, e tentou calçá-lo. Mas o seu pé também era demasiado grande. E a mãe obrigou-a a calçá-lo à força, dizendo-lhe:

- Embora te aperte agora, não te preocupes. Pensa que em breve serás rainha e não terás que andar a pé nunca mais.

A filha obedeceu, enfiou o pé no sapato e, dissimulando a dor, apresentou-se ao príncipe que, apesar de ver que ela não era a bela desconhecida do baile, teve que considerá-la como sua prometida. Montou-a no seu cavalo e levou-a a passear pelo mesmo sítio onde levara a sua irmã. Ao

passar diante da árvore onde estavam as duas pombas, ouviu-as de novo adverti-lo:

- Olha para o pé da donzela, e verás que o sapato não é dela...

O príncipe tirou-lhe o sapato e ao ver que tinha o pé ainda mais inchado que a irmã, percebeu que também ela o tinha enganado.

Aqui vos trago esta impostora. E dai graças a Deus por não ordenar que sejam castigadas. Mas se ainda tendes outra filha, estou disposto a dar-vos nova oportunidade e eu mesmo lhe calçarei o sapato.

- Não. Não temos mais filhas - disse a madrasta.

Mas o pai acrescentou:

- Bem, a verdade é que tenho uma filha do meu primeiro casamento, a qual vive conosco. É ela que faz a limpeza da casa e por isso anda sempre suja. É a Gata Borralheira.

- As minhas ordens dizem que todas as jovens sem exceção devem experimentar o sapato. Tragam-na à minha presença. Eu mesmo lho calçarei.

A Gata Borralheira tirou um dos pesados tamancos e calçou o sapato sem o menor esforço. Coube-lhe perfeitamente.

O príncipe, maravilhado, olhou bem para ela e reconheceu a formosa donzela com quem tinha dançado.

- A minha amada desconhecida! - exclamou ele - Só tu serás minha dona e senhora.

O príncipe, radiante de felicidade, sentou-a ao seu lado no cavalo e tomou o mesmo caminho por onde tinha ido com as duas impostoras. Pouco depois, ao aproximar-se da árvore onde estavam as pombas, ouviu-as dizer:

- Continua, Príncipe, a tua cavalgada, pois a dona do sapato já foi encontrada. As pombas pousaram sobre os ombros da jovem e os seus farrapos transformaram-se no deslumbrante vestido que ela tinha levado ao último baile. Chegaram ao palácio e de imediato foi celebrado o casamento. Quando os habitantes do reino souberam da forma como o malvado e desnaturado pai, a madrasta e as duas filhas tinham tratado aquela que agora era a sua adorada princesa, começaram a desprezá-los de tal modo que eles tiveram que abandonar o país.

A princesa, fiel à promessa feita à mãe, continuou a ser piedosa e bondosa como sempre e continuou a visitar o seu túmulo e a orar debaixo da árvore, testemunha de tantas dores e alegrias.

ANEXO II – Conto: A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longos tapetes que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. — Por que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina. Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

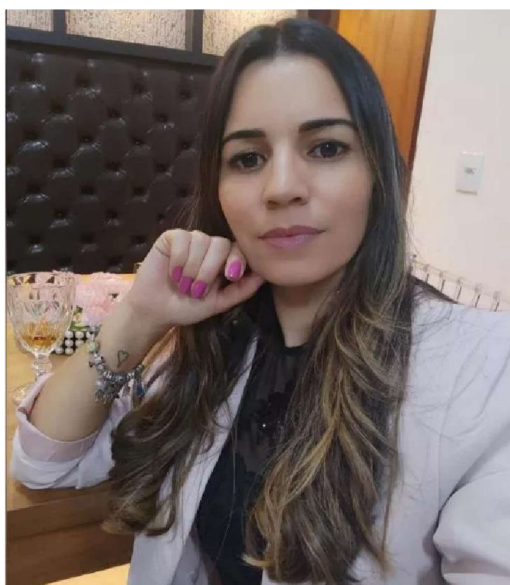
APÊNDICE I – Padlet

A RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO MULTILETRAMENTOS: do gênero conto à mídia Podcast

Material elaborado junto ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão, sob orientação da Professora Doutora Anair Valênia Martins Dias.

Sobre a autora - Lidineia Ferreira

Mestranda em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFCAT). Graduada em Letras, Português, pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), da UFG. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Membro do Grupo de Pesquisa Gênero Discursivo e Ensino da Língua (GEGDEL). Professora da rede estadual de educação de Goiás e da rede municipal de educação de Catalão, atuando no Ensino Fundamental I e II.



Sobre o material

Este material tem como principal objetivo contribuir com a promoção de práticas educativas mais significativas e dinâmicas no Ensino de Língua Portuguesa. Através dele, professores(as) poderão abordar a retextualização enquanto instrumento de introdução de novos gêneros e conceitos, e também de incentivo à curiosidade e à criatividade dos estudantes, conforme defendido por Paulo Freire. Partindo dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, acredita-se ser possível construir um Ensino de Língua Portuguesa mais voltado à questão social, reforçando o vínculo necessário entre a escola e a sociedade. A abordagem do gênero conto, aliado a mídia Podcast, que tem se tornado cada vez mais comum, atuará enquanto um atrativo para os estudantes, que poderão se envolver ativamente na realização das ações propostas pelo profissional da educação. Sendo assim, espera-se ampliar o repertório de práticas dos professores, de modo que possam atuar em alinhamento com as demandas formativas da atual geração.

O gênero Conto

O conto, muito conhecido dentre os gêneros textuais, afinal, está inserido no cotidiano dos sujeitos desde a infância, através de contação de histórias, e de relatos orais de familiares. Para Fiorussi (2003), um conto é uma narrativa curta e objetiva onde cada palavra é válida. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. Portanto, o conto vai de encontro à construção dos discursos discutida por Bakhtin, uma vez que apresenta um conjunto de símbolos alinhados ao momento de sua produção, sofrendo algumas transformações durante sua contação por diferentes agentes. Segundo Soares (1993), ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um *β*agrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. Sendo assim, esse gênero é um instrumento ideal de expressão da criatividade.

A retextualização

Como o próprio termo já indica, a retextualização é a transformação de um texto em outro formato. Para Marcuschi (2001), a retextualização é o processo de tradução, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Sendo assim, a retextualização compreende a transposição de determinadas modalidades textuais à outras. Já para Dell’Isola (2007), a retextualização é um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. No ensino de Língua Portuguesa, a retextualização permite ao professor abordar diferentes aspectos da composição dos gêneros textuais, inclusive sobre a manutenção dos sentidos de um mesmo texto, mesmo que apresentado sob a forma de diferentes gêneros. Neste material, são apresentados direcionamentos sobre como realizar a transformação de contos em Podcasts.

O que é o Podcast?

O podcasting, criado nos anos 2000, é um processo midiático baseado em emissões sonoras, que utiliza a Internet como suporte para seu funcionamento e propagação de suas mensagens, apresentando-se aos usuários como uma alternativa interessante para a difusão de conteúdo sonoro. Segundo Flores (2014), a possibilidade de viabilizar uma produção independente e com baixos custos desperta um interesse especial pelo processo chamado podcasting. Diferente do modelo de produção de outros veículos de mídia, teoricamente, a produção de um podcast é acessível a qualquer membro da audiência. Sendo assim, o podcast apresenta-se enquanto um instrumento de democratização do acesso à diversas produções, até então de domínio exclusivo da mídia. Portanto, conforme discorre Medeiros (2005), não existe mais uma produção de conteúdo centralizado nas mãos de uma mídia. Cada usuário produz seu conteúdo descentralizadamente, disponibilizando-o na rede da melhor maneira que lhe convier (MEDEIROS, 2005).

1ª Etapa - Reconhecendo o Aplicativo Anchor

Descrição: a imagem apresenta a tela inicial do aplicativo Anchor, representado pelo ícone de um microfone clássico.

O *Anchor* é uma plataforma gratuita utilizada para a produção de *podcasts*. A partir do aplicativo, é possível criar, editar, gravar e publicar o *podcast* com facilidade. O aplicativo foi desenvolvido pelos cofundadores Michael Mignano e Nir Zicherman no ano de 2018 e tem auxiliado pessoas de diversos lugares na produção de *podcasts* que tratam dos mais variados temas. O aplicativo iniciou como uma plataforma para criação de *podcasts* de curta duração. Seus conteúdos eram disponibilizados dentro da própria rede e poderiam ser distribuídos em outras redes sociais. Posteriormente, o *Anchor* aprimorou suas ferramentas de edição, acrescentando a possibilidade de adicionar músicas de fundo, fazer ajustes no som, pausar ou cortar trechos, acrescentar ou retirar ruídos do ambiente, ou outros que estejam de acordo com o conteúdo.



2ª Etapa - A Tela de Gravação

Descrição: A imagem representa a tela de gravação do aplicativo Anchor. Na parte superior há uma dica: "Durante a gravação, você pode adicionar sinalizadores para lembrar-se das partes que deseja editar". No centro da imagem há o ícone de um microfone e na parte inferior há três ícones, Música, Gravar e Biblioteca, respectivamente. A imagem dá ênfase a uma mensagem localizada centralmente: "Convide amigos para participar"; reforçando o caráter colaborativo desse tipo de mídia. Como podemos observar abaixo, a página de gravação é autoexplicativa. Basta que o agente clique no ícone em vermelho para que a gravação seja iniciada. Durante o processo a gravação pode ser pausada, e marcadores podem ser adicionados. Esses marcadores podem ser utilizados em momentos de mudança da temática da discussão, ou durante a intercalação das falas dos sujeitos. O aplicativo Anchor pode ser acessado de duas formas: web e app.



3ª Etapa - A importação e inserção de sons

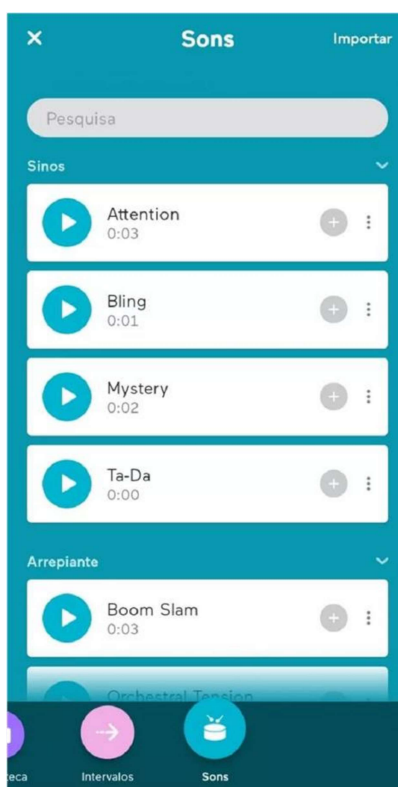
Descrição: a tela apresentada possui tom azulado, e apresenta diversas faixas sonoras sob tom de exemplificação. Na parte superior é apresentada a aba de pesquisa.

Para smartphone

- . Na tela de criação inicial, clique no sinal “+” e depois, na ferramenta Biblioteca.
- . Clique no botão Importar no canto superior direito da tela.
- . Busque o arquivo de áudio que você quer importar.
- . Selecione o arquivo e importe-o.

Para computador:

- . Faça login e clique em Novo episódio no canto direito.
- . Arraste e solte o arquivo no criador de episódios.
- . Depois que você adicionar o arquivo de vídeo no criador de episódios, a extração do áudio começará.
- . Após extraído, o arquivo de áudio aparecerá no criador de episódios com a observação Somente áudio.
- . Agora você já pode interagir com esse áudio como qualquer outro segmento.



4ª Etapa - Como criar um episódio?

Para smartphone:

- Abra o app Anchor e clique em **Ferramentas**;
- Selecione o ícone azul **Música**;
- Clique em “**Vamos lá**” para buscar músicas;
- Clique em “**Conectar ao Spotify**” ;
- Procure as músicas que quer incluir;
- Selecione **Adicionar música ao episódio**;
- Clique no botão **Publicar**;
- Adicione o nome e a descrição do episódio e clique em **Enviar para análise**;
- O episódio será analisado para publicação.

Para computador:

- Entre na sua conta da Anchor;
- Clique em **Novo episódio**;
- Clique no botão azul **Música**;
- Clique em **Começar**;
- Busque as músicas que você quer incluir;
- É necessário conter o áudio gravado/carregado;
- Clique em **Enviar episódio para análise**;
- O episódio será analisado para publicação.



5ª Etapa - O Processo de retextualização

Roteiro de retextualização do conto para o Podcast:

1ª Etapa - Levantamento dos contos - Nesse momento é importante considerar os objetivos e metas de aprendizagem, bem como os campos de interesse dos estudantes;

2ª Etapa - Apresentação do Podcast - É interessante realizar uma contextualização dessa mídia, apresentando elementos que marcaram seu surgimento, e também suas principais características e funcionalidades;

3ª Etapa - Leitura dos contos - Pode-se realizar uma Roda de Conversa em que os alunos, após a leitura dos contos, exponham seus pareceres sobre a história. Através desse momento a professora deverá ficar atenta a como os alunos verbalizam suas percepções, dado que esse processo pode desvelar um conjunto de questões de interesse do campo educativo;

4ª Etapa - Retextualização - Nesse momento será realizada a transposição do conteúdo para mídias Podcast. É importante que o profissional da educação permita aos estudantes expor sua criatividade, o que pode se manifestar através da re-edição do conteúdo dos contos;

5ª Etapa - Reflexão sobre o conteúdo - Nesse momento pode ser realizado um debate sobre o que foi produzido, atentando-se a pontos que surgiram ao longo da transição da versão escrita para a oral. A partir disso a professora pode discutir conceitos, bem como reforçar o entendimento sobre os gêneros trabalhados.

6ª Etapa - Socialização dos episódios - O compartilhamento dos materiais com a comunidade escolar é crucial para o protagonismo juvenil, uma vez que contribui com a construção de um sentimento de pertencimento frente ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BÁSICAS DO MATERIAL

ANCHOR. **Como criar um episódio do Música + Papo na Anchor.** 2022. Disponível em: [https:// help.anchor.fm](https://help.anchor.fm) Acesso em: 20 out. 2022.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, M. S. Podcasting: produção descentralizada de conteúdo sonoro. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 28, 2005. Rio de Janeiro. Disponível em: [http:// bit.ly/OXKiUZ](http://bit.ly/OXKiUZ) Acesso em: 25 out. 2022.

FIORUSSI, André, In: MACHADO, A. A. M, et al. **De conto em conto.** São Paulo. Ática, 2003, p. 103.

SOARES, A. **Gêneros literários.** São Paulo: Ática, 1993.

REFERÊNCIAS BÁSICAS SOBRE RETEXTUALIZAÇÃO

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

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

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

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III **Congresso Internacional da Abralin.** Anais. 2003.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS - MULTILETRAMENTOS

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Entrevista:** Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, UFC, 2013.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, F. M. A. **Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, 2018.