

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

Retextualização do escrito para o oral: da crônica para o *Podcast*

Gustavo Fernandes Felizardo da Silva

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RETEXTUALIZAÇÃO DO ESCRITO PARA O ORAL: DA CRÔNICA PARA O
PODCAST

GUSTAVO FERNANDES FELIZARDO DA SILVA

Sob a Orientação da Professora Dr.

Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”.

Seropédica – RJ

Maio de 2025

S586r

Silva, Gustavo Fernandes Felizardo da, 1994-
Retextualização do escrito para o oral: da crônica
para o Podcast / Gustavo Fernandes Felizardo da
Silva. - Rio de Janeiro, 2025.
134 f.: il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras-
ProfLetras, 2025.

1. Retextualização. 2. Crônica. 3. Podcast. I.
Pereira, Marli Hermenegilda, 1974-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras- ProfLetras III.
Título.


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

GUSTAVO FERNANDES FELIZARDO DA SILVA


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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 16/05/2025


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**
Data: 03/06/2025 13:44:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
(orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ANDRE CARDOSO COELHO**
Data: 04/06/2025 21:41:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Fábio André Cardoso Coelho (UFF)
(examinador externo)

Documento assinado digitalmente
 **ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO**
Data: 03/06/2025 13:55:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
(examinadora interna)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído por muitas mãos. Assim como qualquer conquista que, embora protagonizada por um indivíduo, se enriquece com a participação de inúmeros colaboradores, esta jornada tornou-se mais significativa e memorável graças àqueles que a tornaram possível.

Expresso minha profunda gratidão a Deus e a toda espiritualidade que me cerca, orienta e fortalece, concedendo-me vigor para enfrentar, com sabedoria e prudência, os desafios que escolho ou que me são apresentados. Em meio às múltiplas aulas, aos diferentes municípios e às responsabilidades do mestrado, foi dessa fonte que retirei forças para seguir até o fim.

A dois seres de luz, que mesmo novinhos passaram por momentos bem complicados. Meus sobrinhos Bernardo e Caleb. Amo vocês com toda sinceridade e verdade e outros múltiplos sentimentos que só quem experimenta o amor consegue conhecer.

Aos meus pais e familiares, agradeço pela paciência, apoio, incentivo e conselhos não apenas nesta etapa, mas ao longo de toda a minha trajetória. São a base sólida de uma família que, embora imperfeita, é repleta de amor e felicidade.

À professora doutora Marli Hermenegilda Pereira, minha querida orientadora, sou imensamente grato pela companhia nesse percurso. Sua segurança, competência, paciência, amabilidade e domínio técnico foram fundamentais para que este processo fosse menos árduo e mais enriquecedor.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, expresso meu reconhecimento pelo compromisso em tornar o mestrado uma experiência humanizada, permeada de afeto e compreensão, sem negligenciar os rigorosos trâmites acadêmicos e burocráticos.

Ao professor doutor Fábio André Cardoso Coelho e doutora Roza Maria Palomanes Ribeiro, agradeço pela banca esclarecedora, estimulante e inspiradora. Seus conselhos refletem a experiência de quem percorre essa estrada há anos, mas mantém um olhar vibrante e apaixonado pelo conhecimento. São, para mim, grandes exemplos a seguir.

À turma 9, que, em muitos momentos, parecia uma classe do ensino fundamental, tamanha a descontração, as brincadeiras, as festas e as comemorações. No entanto, foi também um grupo de amigos notável, que soube compartilhar alegrias e lágrimas,

oferecendo suporte nos momentos de tensão e apreensão.

Aos amigos que a vida trouxe e levou, e àqueles que permaneceram, minha eterna gratidão. Em especial, ao Lucas Cavalcante e à Pamella Cardoso, cuja presença no primeiro ano foi essencial para minha permanência no curso. Foram fonte de força e amor, e seria impensável não registrar aqui o quanto foram importantes nessa jornada.

Aos amigos de sempre, que compreendem quando não posso sair ou quando preciso ficar em casa para reescrever um texto, meu sincero agradecimento. Vocês fazem parte de todo esse processo: Guilherme, Érica, Rose, Michel, Ingrid e Rose.

À Tenda Espírita Luz de Maria, que, no ano de 2023, me acolheu em meio a tantas dúvidas, impaciências e inquietações, oferecendo amor e cuidado. Em especial, à comandante Bianca Morelli, que, mesmo cercada por tantas pessoas, nunca deixou de ser uma fonte de luz, sempre com um abraço afetuoso e palavras que aquecem o coração.

Às queridas diretoras dos municípios por onde passei ao longo desses dois anos: Tânia (Volta Redonda), Cristina (Teresópolis) e, especialmente, Cláudia Guedon e Cadija, da Escola Santa Maria Goretti, pela parceria inestimável. Sou grato por compreenderem as demandas do mestrado, por garantirem um ambiente propício à pesquisa, pelas inúmeras cópias, pelas saídas com os alunos e pelo suporte diante das ausências para apresentações de trabalhos. Sem vocês, essa jornada teria sido ainda mais desafiadora. Meu carinho e gratidão.

Às queridas amigas de profissão, Tatiane Mendes e Alice Moura, que compartilham comigo os desafios, as lágrimas e as incontáveis risadas que apenas quem vive o magistério compreende. Agradeço pelos conselhos, pelas noites mal dormidas, pelos almoços, seja na escola ou em restaurantes, e, sobretudo, por tornarem a rotina mais leve e significativa.

Aos verdadeiros protagonistas desta jornada: os alunos das turmas 801 e 802 de 2024. Vocês foram incríveis! Com participação ativa, pensamento crítico e entusiasmo, tornaram o processo mais leve e divertido. Sou grato por confiarem na ideia, na condução do projeto e por entregarem resultados de tanta qualidade e significado. Tudo isso foi por vocês, pela educação pública e pela crença de que podemos transformar o mundo com as ferramentas que temos em mãos. Obrigado!

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

[...] um conselho inesquecível, que apliquei nos momentos cruciais da minha vida: “pense que os outros têm mais medo que você”

(Isabel Allende)

Resumo

SILVA, Gustavo Fernandes Felizardo da. **Retextualização do escrito para o oral: da crônica para o Podcast.** 2025. 134p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025

Esta pesquisa busca favorecer o envolvimento e a participação ativa com o letramento literário e social dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Petrópolis, Rio de Janeiro. Diante dos desafios educacionais e baixos índices no Sistema de Avaliação da Educação Básica, o estudo destaca a necessidade de envolver os alunos ativamente no processo educacional. O objetivo geral é propor atividades de leitura do gênero crônica e produção de *podcast*, integrando experiências literárias à expressão oral a fim de proporcionar um ambiente que estimule a prática crítica e reflexiva do letramento literário e social. Os objetivos específicos incluem promover confiança no desempenho escrito e oral por meio de atividades de retextualização; valorizar a produção cultural local por meio do gênero crônica; explorar as características estruturais e linguísticas dos gêneros crônica e *podcast*; incentivar o uso consciente de tecnologias; refletir sobre o papel da literatura na sociedade e analisar como práticas de leitura podem aprimorar a escuta no Ensino Fundamental II, focando em estratégias que estimulem a compreensão oral e a interação. Inicialmente, os alunos foram introduzidos ao livro "A Vida Não É Justa" de Andrea Pachá, ex-juíza na vara da família. A leitura integral das crônicas foi o ponto de partida para a criação de um *podcast*, envolvendo a retextualização dos textos dramáticos. A pesquisa é de natureza qualitativa e buscou explorar comportamentos humanos em contextos sociais complexos, contribuindo para a comunidade acadêmica e o ensino de língua portuguesa. A pesquisa foi adotada para envolver ativamente professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, visando gerar conhecimento empírico para intervir e modificar a realidade coletiva, conforme destacado por Thiollent (2008, 2011). A proposta fundamenta-se nas contribuições da linguística textual, com base em Marcushi (2008; 2010) e Santos (2020), além de se apoiar na pedagogia dos multiletramentos, conforme Rojo e Moura (2012), e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018). O projeto foi cuidadosamente planejado e estruturado em etapas interconectadas para garantir sua organização e eficiência. Os resultados mostraram que atividades de leitura bem delineadas e desafiadoras aumentam o engajamento dos alunos, que superaram as expectativas ao longo do processo. Desde as rodas de leitura até a gravação e divulgação das crônicas, os estudantes demonstraram comprometimento, criatividade e superação de desafios. O projeto não apenas inovou o ambiente escolar, mas também ampliou as possibilidades de expressão e produção dos alunos, reafirmando o papel transformador da educação, mesmo em contextos adversos. Ao longo da pesquisa, surgiram desafios relacionados à participação de alunos com necessidades especiais, especialmente na etapa de gravação, devido a dificuldades na fala. Para garantir a inclusão de todos, as atividades foram adaptadas, possibilitando uma participação efetiva na construção do projeto. A repercussão ultrapassou os limites da escola, alcançando a comunidade escolar, as famílias e o público de *podcast*.

Palavras-chave: Retextualização; crônica; podcast.

Abstract

SILVA, Gustavo Fernandes Felizardo da. **Retextualization from Writing to Speech: From Chronicle to Podcast**. 2025. 134 pages. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025

This research aims to promote engagement and active participation in students' literary and social literacy in the eighth grade of a public school in the municipal network of Petropolis, Rio de Janeiro. Given the educational challenges and low performance in the Basic Education Assessment System, the study highlights the need to actively involve students in the educational process. The main objective is to develop reading activities focusing on the chronicle genre and podcast production, integrating literary experiences with oral expression to create an environment that fosters critical and reflective literacy practices. The specific objectives include: promoting confidence in oral and written performance; valuing local cultural production through the chronicle genre; exploring the structural and linguistic characteristics of the chronicle and podcast genres; encouraging the conscious use of technologies; reflecting on the role of literature in society; and analyzing how reading practices can improve listening skills in lower secondary education, focusing on strategies that enhance oral comprehension and interaction. Initially, students were introduced to the book "A Vida Não É Justa" (Life Is Not Fair) by Andrea Pachá, a former family court judge. The complete reading of the chronicles served as the starting point for the creation of a podcast, involving the retextualization of dramatic texts. The research follows a qualitative approach, exploring human behavior in complex social contexts while contributing to the academic community and Portuguese language teaching. Action research was adopted to actively involve teachers and students in the teaching-learning process, aiming to generate empirical knowledge that could intervene and modify collective reality, as highlighted by Thiollent (2008, 2011). The proposal is based on contributions from textual linguistics, drawing from Marcushi (2008; 2010) and Santos (2020), as well as on the pedagogy of multiliteracies, according to Rojo and Moura (2012), and the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (2018). The project was carefully planned and structured into interconnected stages to ensure its organization and efficiency. The results showed that well-structured and challenging reading activities increased student engagement, surpassing expectations throughout the process. From reading circles to recording and publishing the chronicles, students demonstrated commitment, creativity, and resilience in overcoming challenges. The project not only innovated the school environment but also expanded students' expressive and productive capabilities, reaffirming the transformative role of education, even in adverse contexts. During the research, challenges arose concerning the participation of students with special needs, particularly in the recording stage due to speech difficulties. To ensure the inclusion of all students, the activities were adapted, allowing effective participation in the project's construction. The impact extended beyond the school, reaching the educational community, families, and podcast audiences.

Keywords: Retextualization; chronicle; podcast.

ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Distribuição dos textos de uso falado e escritos no contínuo genérico	19
Figura 2- Esquema multimodal	32
Figura 3- Práticas de linguagem e gêneros do discurso	32
Figura 4- Evolução do IDEB	69
Figura 5- Encontro com as turmas 801 e 802	79
Figura 6- Reunião de áudios no app	89
Figura 7 - Identidade visual do Podcast	90
Figura 8- Painel do <i>Spotify for Podcasters</i>	92
Figura 9- Caderno com as retextualizações	95
Figura 10- Caderno com as retextualizações- verso.	95
Figura 11- Episódios	98
Figura 12-Fila de episódios	98
Figura 13- Material de divulgação	99
Figura 14- Divulgação redes sociais	100
Figura 15- Registro com parte da turma	101
Figura 16- Aparência final do <i>Podcast</i>	104

QUADROS

Quadro 1- Fases e objetivos da escuta	44
Quadro 2- Micro-habilidades da escuta e suas características	46
Quadro 3- Propostas de atividade	70
Quadro 4- Apresentação e primeiro contato com as obras	76
Quadro 5- Crônica “Mais valem dois pais na mão”	81
Quadro 6- Questionário sobre a crônica “Mais valem dois pais na mão”	85
Quadro 7- Gravação das primeiras faixas do podcast	87
Quadro 8- Gravação das retextualizações	93
Quadro 9- Divulgação e culminância	98
Quadro 10- Projeto Virtudes	102
Quadro 11- Crônica “É só isso?”	113
Quadro 12- Crônica “Fiel todos os dias da vida”	115
Quadro 13- Crônica “Sagrado é um samba de amor”	118
Quadro 14- Crônica “Deixa o inverno passar”	121
Quadro 15- Crônica “Casamento não é emprego”	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....	11
2.2 FALA, ESCRITA E ORALIDADE.....	16
2.3 OS GÊNEROS CRÔNICA E <i>PODCAST</i>	20
2.4 MULTILETRAMENTO E NOVAS TECNOLOGIAS.....	28
2.5 ESCUTA E ENSINO	36
2.6 RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO.....	57
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	66
3.2 LOCAL DE PESQUISA E PÚBLICO-ALVO	67
3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES.....	69
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES	74
4.1 INÍCIO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS.....	74
4.2 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	75
4.2.1 Primeira etapa.....	75
4.2.2 Segunda etapa.....	87
4.2.3 Terceira etapa.....	93
4.2.4 Quarta etapa.....	98
4.2.5 Quinta etapa.....	102
5 CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	113

APÊNDICE A: PARA DOCENTES. Como criar um podcast pela plataforma <i>Spotify</i>	126
APÊNDICE B: PARA DOCENTES- Edição para o <i>Capcut</i>	132

1 INTRODUÇÃO

As diversas abordagens no trabalho com o texto oferecem um vasto leque de possibilidades ao educador no âmbito de sua prática pedagógica. A seleção do método, gênero textual, estratégias e atividades requer uma análise criteriosa por parte do professor, considerando a singularidade presente em sua turma.

Apesar dos avanços notáveis, o município de Petrópolis ainda enfrenta desafios no Sistema de Avaliação da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Embora tenha registrado progressos, a cidade ainda se encontra aquém das expectativas, alcançando a pontuação de 4,6 nos anos finais, abaixo da meta estipulada pelo governo, que é de 5,5. Recentemente, a Escola, onde foi desenvolvida a pesquisa, localizada no bairro Bingen, apresentou um índice de apenas 38% de estudantes com aprendizado adequado para o nono ano. Essa situação destaca a urgência de atitudes de repensar o ensino da língua materna no ensino fundamental anos finais. É crucial direcionar os encontros da disciplina para a aquisição do conhecimento vinculado às práticas sociais, aos interesses individuais, transformando as aulas em atividades mediadoras em que o aluno seja protagonista e participe ativamente do processo educacional.

A ideia é trabalhar conteúdos relevantes de forma dinâmica, transformando o papel do professor em mediador de uma proposta estimulante e interessante. Para isso propõe-se a implementação de encontros periódicos dentro do espaço e tempo das aulas no horário escolar que abordem conteúdos culturais e regionais, integrados ao currículo escolar, rompendo com a rigidez de um plano curricular estático. Dessa forma, almeja-se construir uma escola democrática, onde a disseminação de conhecimentos seja realizada por meio de conteúdos vivos, concretos e relacionados com a vida real e social. Essa abordagem visa não apenas elevar os índices de desempenho educacional, mas também proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e envolvente para os estudantes.

A fragmentação e a divisão dos encontros, intercalados com outras disciplinas, horários e dias, apresentam desafios à integração de certos gêneros, como romances, novelas, biografias, e outros, em uma rotina pragmática em sala de aula, considerando as limitações de tempo e espaço. No entanto, destaca-se a crônica como uma ferramenta estratégica fundamental nesse contexto. Suas características temáticas e estruturais possibilitam uma inserção facilitada no cronograma de trabalho estabelecido. A natureza

das crônicas, com narrativas curtas e não sequenciais, ainda que abordando a mesma temática, revela-se como um fator crucial para a escolha desse gênero. Essas características elementares e essenciais da crônica não apenas se alinham às restrições de tempo impostas pela rotina escolar, mas também oferecem flexibilidade, permitindo sua integração eficiente nos momentos disponíveis para a disciplina.

O objetivo geral desta pesquisa é promover o desenvolvimento de atividades de leitura do gênero crônica e a produção de *podcasts*, integrando experiências literárias à expressão oral. Busca-se proporcionar um ambiente dinâmico e interativo que estimule a prática crítica e reflexiva do letramento literário e social. Para isso, serão exploradas diferentes estratégias pedagógicas, como rodas de conversa, leituras compartilhadas, análises interpretativas e retextualizações. Além de incentivar o protagonismo estudantil, a iniciativa visa ampliar o repertório cultural dos alunos, fortalecer a fala e a escrita, bem como fomentar o uso consciente da tecnologia como ferramenta de aprendizado e comunicação. Dessa forma, pretende-se não apenas aprimorar as competências linguísticas dos participantes, mas também estimular sua autonomia, criatividade e engajamento na construção do conhecimento. Têm-se como objetivos específicos: 1) Assegurar uma maior confiança no desempenho escrito e oral, por meio de atividades de retextualização, dos alunos permitida pelos debates e momentos reflexivos sobre as crônicas lidas e pelos *podcast* produzidos; 2) Trabalhar as características estruturais e linguísticas dos gêneros crônica e *podcast*; 3) Explorar a produção cultural e literária de autores petropolitanos; 4) Promover o uso consciente, crítico e responsável das novas tecnologias no momento da produção e divulgação dos *podcasts*; 5) Estimular a reflexão sobre o papel da literatura na sociedade proporcionando espaços de crítica sobre como a literatura, em suas diferentes formas, influencia e reflete a sociedade, promovendo uma compreensão mais profunda do impacto cultural da expressão literária e 6) Investigar como práticas de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escuta em turmas do Ensino Fundamental II, analisando estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão oral e a interação discursiva dos alunos. Todo o processo desenvolvido neste trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional em Letras na linha de pesquisa dos Estudos da Linguagem e práticas sociais.

Este trabalho não se limita apenas às questões temáticas e à integração de gêneros textuais, mas também destaca a obra da autora Andrea Pachá, intitulada "A Vida Não É Justa". Neste livro, a autora compartilha crônicas baseadas em seus quase vinte anos à frente de uma Vara de Família em diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Através de uma abordagem subjetiva, Pachá descreve a realidade de situações como abandono familiar, divórcios, partilha de bens e adoção, oferecendo uma perspectiva única de alguém que está presente para mediar e julgar. Vale ressaltar que a autora ultrapassa os limites profissionais ao apresentar, além dos casos, medidas, conselhos, admoestações e reflexões sobre uma vida que não é idealizada, muitas vezes se revelando difícil e real, especialmente para muitos jovens. As temáticas abordadas nas crônicas são facilmente conectadas ao contexto de vida dos alunos, a maioria dos quais pode se identificar com os relatos presentes na obra. Andrea Maciel Pachá, nascida em Petrópolis em 4 de janeiro de 1964, é uma juíza brasileira formada pela UERJ. Atualmente, ela desempenha um papel destacado no campo do direito da mulher, da família e da adoção. Sua obra, integrada a este projeto, serviu de inspiração para a criação da série "Segredos de Justiça" na Globo Play, proporcionando assim um material autêntico e relevante para a abordagem proposta.

Como proposta para a elaboração de uma atividade prática, planejamos a criação de um *podcast*. Este contou com leituras integrais das crônicas selecionadas, seguidas por uma atividade de retextualização. Os alunos serão desafiados a transformar o conteúdo das crônicas em textos dramáticos. Essas reinterpretações foram gravadas e organizadas para compor e enriquecer o acervo de mídias relacionadas ao projeto. A divulgação do produto será planejada com o objetivo de disseminar os áudios de forma acessível para a comunidade cega, analfabeta, pacientes acamados e demais segmentos sociais. Essa iniciativa visa não apenas a transcender os limites físicos da escola, mas também alcançar diferentes estratos sociais, ampliando o papel democrático e influente da instituição por meio do envolvimento de jovens engajados em um estudo reflexivo e crítico. Essas atividades serão integradas ao Projeto Virtudes, já desenvolvido pela escola, o qual tem como objetivo atender às demandas sociais da comunidade.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar que articula estudos sobre retextualização, compreensão da escuta, gêneros textuais e metodologias de pesquisa educacional. Essa abordagem permite integrar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, favorecendo uma análise mais aprofundada dos efeitos das retextualizações no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao processo de retextualização, a pesquisa apoia-se nos estudos de Marcuschi (2008, 2010) e Dell'Isola (2007), que analisam a transformação de textos de um gênero para outro. Enquanto Marcuschi (2008, 2010) enfatiza os aspectos discursivos e pragmáticos envolvidos na retextualização e seus processos Dell'Isola

(2007) contribui com reflexões sobre as estratégias de retextualização no contexto escolar, destacando a importância da mediação pedagógica para a apropriação dos diferentes gêneros textuais. Esses estudos evidenciam como a retextualização não se limita à mera transposição de um formato para outro, mas envolve operações complexas de reconstrução discursiva e adequação ao novo contexto comunicacional. A escuta, compreendida como um elemento fundamental para a construção do sentido na leitura e na produção textual, é discutida por Bajour (2012), Beuchat (1989), Coira (2008) e Cova (2012). Assim, a pesquisa busca evidenciar como a escuta qualificada pode potencializar os processos de retextualização dos modelos discursivos necessários para a produção de textos coerentes e coesos. Assim, a pesquisa busca evidenciar como a escuta qualificada pode potencializar os processos de retextualização e favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes.

Para contextualizar a literatura e o gênero crônica, recorremos a Coutinho (1988) e Cândido (1992), cujas obras tratam da trajetória da literatura brasileira e da evolução da crônica no cenário nacional.

Por fim, a influência das novas tecnologias na leitura e na escrita é discutida por Rojo (2013), com enfoque nos multiletramentos. Metodologicamente, a pesquisa adota elementos da pesquisa-ação (Thiollent, 2008, 2011) e princípios da pesquisa qualitativa (Zanetti, 2014) para a análise dos dados. Dessa forma, a fundamentação metodológica desta pesquisa integra diferentes perspectivas teóricas para a análise dos efeitos das retextualizações no ensino fundamental.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além das referências bibliográficas e anexos, com o objetivo de apresentar de forma clara os fundamentos teóricos, metodológicos e os resultados da pesquisa. No Capítulo 1 – Introdução, são expostos o tema, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, além da relevância do estudo no contexto educacional. O Capítulo 2 – Referencial Teórico fundamenta a pesquisa a partir de diferentes abordagens, abordando a importância dos gêneros textuais no ensino, as relações entre fala, escrita e oralidade, a escolha dos gêneros crônica e podcast, o conceito de retextualização e sua aplicação pedagógica, bem como a influência da tecnologia no contexto escolar. No Capítulo 3 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa, são descritos o tipo de pesquisa adotado, o local da investigação, o público-alvo e a proposta de atividade, detalhada em cinco etapas. O Capítulo 4 – Descrição das Atividades organiza os dados obtidos ao longo da pesquisa, discutindo as atividades desenvolvidas e seus impactos no ensino-aprendizagem. Já o Capítulo 5 – Conclusão

retoma as principais reflexões do estudo, destacando suas contribuições e sugerindo possíveis desdobramentos para pesquisas futuras. Por fim, as Referências Bibliográficas reúnem as obras que fundamentaram teoricamente a dissertação e os anexos .

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar que articula estudos sobre retextualização, compreensão da escuta, gêneros textuais, multiletramentos, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar. Como diretriz para o ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um referencial essencial, pois estabelece competências e habilidades relacionadas à leitura, escrita e oralidade, orientando a seleção e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Segundo Marcuschi (2008, p. 146), “é possível afirmar que estamos presenciando uma espécie de explosão de estudos na área de gêneros textuais”. De fato, a quantidade de pesquisas sobre o tema cresceu consideravelmente, o que levou a recorrências em algumas abordagens. Em certos contextos, os estudos sobre gêneros textuais passaram a ser utilizados como alternativa ao ensino exclusivamente gramatical, ampliando as perspectivas sobre a língua. Uma possível explicação para esse acúmulo de pesquisas é a longa trajetória histórica do conceito de gêneros, que remonta a pelo menos vinte e cinco séculos.

A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, O Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. (Marcuschi, 2008, p.147)

As concepções e abordagens para definir a composição de um gênero textual passaram por transformações significativas, afastando-se da ideia original de estarem estritamente associadas aos gêneros literários. Uma nova perspectiva ganhou força por volta do século XX, estabelecendo que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” (Marcuschi, 2008, p.147). A atualidade e a emergência, bem como a funcionalidade desse tema, vêm sendo estudadas por diversas disciplinas em várias áreas, o que torna o assunto multidisciplinar e abrangente, envolvendo muitos aspectos, como língua, sociedade e discurso, entre outros. Sua complexidade reside justamente na sua natureza como forma de interação social, já que engloba tanto a comunicação escrita

quanto a oral, inseridas em uma sociedade afetada por inúmeras questões históricas, sociais e políticas.

As competências sociais são desenvolvidas, avaliadas e medidas por meio dos gêneros textuais. A escola, em seus processos avaliativos diários, ilustra claramente essa dinâmica. Cada texto está intrinsecamente ligado a atividades sociais e é influenciado por textos anteriores, o que molda tanto a sua natureza como a organização social, é o que Charles Bazerman diz:

Cada texto bem-sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis; ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas. (Bazerman, 2006, p. 22)

Os padrões empregados nos gêneros textuais servem a propósitos comunicativos muito específicos, os quais são definidos pelo autor ao escolher a função comunicativa que deseja adotar. Os fragmentos apresentados por Bazerman acima, ilustram a importância dos gêneros textuais em contextos sociais diversos e destacam como eles desempenham um papel significativo na comunicação e como eles são híbridos e suscetíveis de ajustes ao longo do tempo.

Dentro de um cenário repleto de eventos sociais, discursivos e interacionais, classificar os gêneros textuais tem se mostrado uma tarefa desafiadora e, por vezes, pouco eficaz. O que se busca é agrupar os gêneros, considerando elementos como forma, intencionalidade discursiva, contexto situacional e cultural, por exemplo. Um possível caminho defendido por Marcuschi é trabalhar a noção entre gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, admitindo que todas as atividades de interação humana estão relacionadas diretamente ao uso da língua, logo, ao dos recursos textuais orais ou escritos.

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, *os tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e sociais, institucionais ou técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em

situações comunicativas que expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (Marcuschi, 2008, p.154-155)

Conforme a abordagem de Marcuschi, a tipologia textual segue padrões linguísticos estabelecidos, caracterizados por registros mais formais ou não, a depender de seu propósito constitutivo, que incluem escolhas lexicais, estruturas sintáticas específicas e outras peculiaridades intratextuais mais características e delimitadas. Por outro lado, os gêneros textuais refletem atitudes e comportamentos sociais comuns, presentes nas diversas construções sociais que ocorrem em diferentes espaços, situações e contextos. Devido à sua natureza abrangente, os gêneros textuais não são rigidamente definidos, uma vez que os diversos contextos sociais frequentemente demandam novas adaptações ou até mesmo a criação de gêneros previamente desconhecidos ou pouco praticados.

Os gêneros textuais são, por natureza, dinâmicos e flexíveis. No entanto, mesmo em sua flexibilidade, ainda podem apresentar certas especificidades que determinam e influenciam eventos sociais. É importante ressaltar que as tipologias – sequências textuais, linguísticas – ocorrem dentro dos gêneros, por isso, essas duas noções não podem ser antagônicas. Por exemplo, a tipologia narrativa ocorre em diversos gêneros: fábula, crônica, conto, novela, notícia, relatório. É identificada por sequências textuais que apresentam as seguintes características: sujeitos animados/agentivos, verbos de ação no pretérito perfeito, advérbios de lugar e tempo. Marcuschi ainda diz “Por essas observações, já podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdo* (Marcuschi, 2008, p.159).

Já a determinação dos gêneros é situacional e não apenas estrutural.

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente. (Marcuschi, 2008, p.159)

O autor destaca a dificuldade em criar uma lista exaustiva de gêneros, dada a sua natureza sócio-histórica e mutável. A reflexão sobre a classificação é pertinente, especialmente ao enfatizar que os gêneros não devem ser rigidamente catalogados, e sim compreendidos em sua constituição e circulação sociais.

As diversas práticas sociais delineiam os domínios discursivos, ou instâncias discursivas, quer se manifestem de forma oral ou escrita, com maior ou menor grau de monitoramento. Marcuschi (2008) destaca alguns: jurídico, político, religioso, jornalístico, entre outros. Cada um desses domínios não apenas agrupa gêneros textuais relacionados, mas também estabelece as bases ideológicas que influenciam a produção e a compreensão dos textos dentro de sua esfera. Existem situações em que alguns domínios discursivos abrangem uma gama mais ampla de gêneros textuais do que outros; por exemplo, o domínio discursivo jornalístico é mais diversificado do que o militar, englobando uma variedade maior de tipos de textos, tanto no aspecto oral quanto no escrito. Marcuschi classifica esses domínios menos diversificados como "formas textuais mais resistentes".

Na abordagem do domínio discursivo, a ação textual transcende a mera materialização escrita ou oral, englobando outras formas de construção do texto. Marcuschi enfatiza este aspecto com a seguinte observação:

No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam o discurso. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem algumas resistências, mas seguramente, sua definição deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos. (Marcuschi, 2008, p.156)

Os domínios discursivos são os diferentes contextos sociais nos quais os textos e gêneros circulam, organizando-se de acordo com suas finalidades comunicativas e funções sociais. Eles correspondem às esferas de atividade humana em que a linguagem é usada para diferentes propósitos, influenciando a escolha dos gêneros textuais, das estruturas linguísticas e das estratégias discursivas empregadas.

O domínio discursivo jornalístico compreende os diversos gêneros textuais voltados à produção e circulação de informações de interesse público. Caracteriza-se pelo compromisso com a veracidade, a objetividade e a clareza, adaptando-se aos diferentes meios de comunicação, como jornais impressos, televisivos, digitais e radiofônicos. Nos últimos anos, o podcast consolidou-se como um gênero emergente dentro desse domínio, oferecendo uma nova forma de consumo de notícias e análises.

Com a flexibilidade do formato, o podcast jornalístico permite aprofundamentos temáticos, entrevistas e debates que extrapolam a instantaneidade das mídias tradicionais. Além disso, sua acessibilidade possibilita que a informação alcance um público diversificado, tornando-se uma importante ferramenta na democratização do acesso ao jornalismo. Assim, a inserção do podcast no domínio jornalístico evidencia a constante

adaptação dos gêneros às transformações tecnológicas e às novas formas de interação com a informação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por atualizações que ampliaram a abordagem dos gêneros textuais, agora denominados "campos de atuação". O campo jornalístico-midiático é um dos principais focos dessa mudança, englobando diversos formatos de comunicação, incluindo podcasts, *blogs*, vídeos e redes sociais.

A BNCC reconhece que o ensino da linguagem deve refletir a realidade comunicativa contemporânea, incentivando práticas de leitura, interpretação e produção de textos multimodais. No campo jornalístico-midiático, os alunos são estimulados a compreender a estrutura de diferentes gêneros (como notícias, reportagens e entrevistas), além de analisar o impacto da mídia na sociedade. A oralidade também é valorizada, promovendo o desenvolvimento de habilidades como a argumentação e a produção de podcasts e vídeos informativos.

Essa abordagem reforça a necessidade de formar leitores e produtores críticos de informação, capazes de interpretar discursos midiáticos e participar ativamente do espaço público de maneira ética e reflexiva

A língua não deve ser analisada isolada de seu contexto social, já que o ato de falar e escrever contribui para a construção identitária de um povo. Estes são resultados de suas manifestações, e, portanto, o código linguístico não pode ser analisado sem levar em conta esse parâmetro.

As inovações tecnológicas são resultados do comportamento e interação dos indivíduos/usuários que permanecem constantemente conectados a uma ampla gama de modos de interação e identificação social. Gêneros que eram previamente reconhecidos e difundidos agora dão lugar a novas tendências, algumas mais consolidadas e outras efêmeras, refletindo as transformações contínuas no cenário contemporâneo.

Examinar o panorama atual da educação implica compreender que gêneros como "editoriais" e "verbetes de enciclopédia" demandam uma abordagem cuidadosa e equilibrada, considerando que sua utilização social atual é relativamente reduzida. Por outro lado, estruturas como *tweets*, legendas, *podcasts* e *vlogs* ocupam o centro do palco na interação, especialmente entre as gerações mais jovens. Apesar da carência de equipamentos e infraestrutura nas escolas públicas, essenciais para uma experiência mais enriquecedora, torna-se premente a necessidade de inserir o trabalho com gêneros emergentes do contexto digital na rotina do ensino de línguas no contexto educacional.

Para além da mera curiosidade diante do surgimento de novas tendências, é importante observar a constatação apontada por Marcuschi (2008, p. 150): "O que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou natureza da linguagem".

Diante das constantes atualizações e diretrizes da BNCC, como selecionar os gêneros textuais mais adequados para o trabalho em sala de aula, garantindo uma abordagem significativa e alinhada às competências previstas?

Uma resposta, ainda que não conclusiva ou definitiva, para tal questionamento reside na análise abrangente do contexto sob uma perspectiva sociointeracional. Utilizar esta análise como uma ferramenta articuladora dos processos escolhidos para a sala de aula, identificar e compreender comportamentos sociais, comunicativos e interacionais, e avaliar como o texto, tanto oral quanto escrito, tem sido abordado, compartilhado e difundido são aspectos cruciais desse processo.

2.2 FALA, ESCRITA E ORALIDADE

Num contexto acadêmico, os estudos acerca da oralidade ainda permanecem em menor destaque em comparação à escrita. Marcuschi propõe que, para delimitar um gênero oral específico, os falantes frequentemente sinalizam o que estão produzindo, como exemplificado por expressões como "na aula de hoje", "no debate de ontem" ou "a piada do dia". Essa atenção dos falantes às formas analisadas reflete a preocupação em preparar os interlocutores, conforme destacado por Marcuschi:

Muitas delas são fórmulas históricas surgidas ao longo do tempo e de práticas sociais que têm suas características específicas tanto na fala como na escrita. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. (Marcuschi, 2008, p.188)

Investigar e analisar os gêneros orais implica também desvendar comportamentos sociais, uma vez que os gêneros textuais não apenas refletem as dinâmicas organizacionais, mas também influenciam as ações coletivas. Na sua regularidade, a escolha de um gênero determina não apenas o comportamento, mas também a seleção de vocabulário, a configuração de estruturas morfossintáticas e o nível de comprometimento, sujeito a monitoramento, o que ocorre de maneira análoga nas produções orais. A formulação de uma conversa entre amigos, por exemplo, será substancialmente diferente daquela em um diálogo com o coordenador de um curso universitário.

Na busca pela classificação dos gêneros como "orais" ou "escritos", é crucial atentar para algumas concepções relacionadas ao meio de produção original. A esse respeito, Marcuschi assevera:

Uma observação terminológica deve ser feita para evitar mal-entendidos a respeito do que se tem em mente com as expressões “concepção oral” e “concepção escrita”. Não se trata de postular que o texto é concebido oralmente ou concebido escrito sob o ponto de vista cognitivo, mas que a forma original de sua produção é escrita ou oral. Assim, a expressão “concepção” aponta para a natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado. É assim que um poema declamado não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado, já que sua concepção foi no formato escrito. Com base nessa sugestão, defendendo que o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada. O som é a penas uma condição necessária da oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral, mas não suficiente. Portanto, a concepção (oral ou escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação, já que seria inoportuno postular que se possa conceber textos por escrito ou oralmente sob o ponto de vista cognitivo. (Marcuschi, 2008, p.192)

É relevante destacar que o estudo dos gêneros orais não se opõe ao estudo dos gêneros escritos, e tampouco se pretende desvinculá-los; ao contrário, busca-se observá-los e pesquisá-los a partir das práticas comunicativas.

A esse respeito, Marcuschi afirma:

Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que *fala* e não como um ser que *escreve*. Isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. (Marcuschi, 2010, p.19)

A fala e a escrita são modalidades distintas, cada uma com suas características próprias, e não devem ser confundidas em relação à sua importância ou papel social. Uma observação relevante feita por Marcuschi destaca a primazia cronológica da fala, a qual desempenhou um papel crucial em civilizações que baseavam seu tecido social exclusivamente na oralidade. Contudo, atualmente, assistimos ao predomínio, em muitos casos, do crescimento da escrita sobre a fala conforme atesta Marcuschi:

Refletindo sobre essas observações, Graff (1995) lembra que a cronologia é devastadoramente simples”: enquanto espécie, o *homo sapiens* data cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5000 anos. No ocidente, ela entrou por volta de 600 A.C., chegando pouco mais de 2500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1450, tendo pouco mais de 500 anos. Para a maioria dos estudiosos, a alfabetização, como fenômeno cultural de massa, pode ser quase ignorada nos primeiros 2000 anos de sua história ocidental, pois ficou restrita a uns poucos focos. (Marcuschi, 2010, p.24)

A compreensão da linguagem e sua interação social requer uma análise focada em sua participação responsiva. A observação do impacto das práticas de oralidade e escrita

torna-se fundamental para avaliar até que ponto seus usos e recursos são gerenciados e aplicados no cotidiano, bem como para identificar os impactos dessas ações sociais na linguagem.

Na definição e diferenciação da oralidade e fala, Marcuschi assim define:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal às mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita nesse país. [...]

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (Marcuschi, 2010, p.25)

Considerar esses aspectos é perceber a língua como fenômeno interativo, dinâmico, voltada para atividades comunicativas. Abordar os aspectos das modalidades falada e escrita não implica estabelecer uma distância entre elas, visão dicotômica, mas sim analisá-las de maneiras distintas, mas complementares. Marcuschi propõe uma visão escalar, um contínuo entre fala e escrita, mediado pelos gêneros textuais.

Da mesma forma, é incorreto considerar a língua escrita como uma mera transposição da língua falada. Essas nuances necessitam de uma ênfase reforçada durante o trabalho com gêneros em sala de aula.

As práticas comunicativas mediadas pelos gêneros textuais refletem as características sociais de um determinado grupo, evidenciando seus aspectos e peculiaridades, desempenhando um papel fundamental na transmissão e estruturação de conhecimentos históricos e culturais, tanto oralmente quanto por escrito, nas interações sociais.

A figura 1 exemplifica de forma abrangente a correlação entre fala e escrita no contexto do contínuo em sobreposição dos gêneros textuais.

Figura 1- Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 197

A Base Nacional Comum Curricular, dando continuidade à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), destaca o texto como a principal unidade de trabalho em Língua Portuguesa, focando nas perspectivas enunciativo-discursivas em seus usos autênticos. O documento também direciona sua atenção para as práticas discursivas, abrangendo os gêneros textuais e sua circulação comunicativa.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 68)

Em sua formulação abrangente, o documento se dedica a apresentar propostas que têm como objetivo a expansão dos letramentos, orientando cada aluno em direção a uma participação ativa e construtiva. Essa abordagem busca estabelecer conexões significativas entre as experiências vivenciadas em sala de aula e o contexto social mais amplo. Além disso, o documento expressa uma preocupação específica com o ensino de novas práticas de utilização da linguagem e suas produções. Nesse contexto, o entrelaçamento entre tecnologia e linguagem é observado como um ponto de atenção, uma vez que as tendências emergentes trazem consigo novos desafios. A tarefa consiste em integrar e enriquecer as práticas pedagógicas com elementos tecnológicos,

considerando seus usos e alertando para os possíveis perigos. Esse equilíbrio deve ser alcançado sem perder de vista a valorização de conteúdos, gêneros e produções que já estejam consolidados socialmente.

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (Brasil, 2018 p.69)

A inquietação em preparar uma geração imersa em um ambiente tecnológico e sob constante bombardeio de informações para uma análise crítica é também um desafio reconhecido pela BNCC Assegurar o pleno exercício da cidadania, a formação para o trabalho e a inserção efetiva na vida social demanda a construção de leitores capazes de transitar entre gêneros, ora mais formais para menos formais, e vice-versa, proporcionando-lhes domínio sobre a linguagem independentemente do contexto histórico, gênero textual ou autor. Esse objetivo destaca a relevância das atividades de retextualização propostas nesta dissertação.

Outro aspecto relevante a ser destacado nesta pesquisa é sua integração, construção e desenvolvimento nos três eixos linguísticos delineados pela BNCC: leitura, produção de texto e oralidade. Todo o percurso desenvolvido perpassa por esses três pilares, apresentando uma culminância abrangente que engloba cada um deles.

O entendimento e estudo da fala e da escrita no cenário educacional amadureceram ao longo do tempo. O desafio agora é integrar todo o material analisado e estudado efetivamente na prática, dentro da sala de aula. É crucial considerar as situações e usos que justificam a língua, em vez de se concentrar no contrário. Iniciar a abordagem a partir dessa premissa para a concretização dos estudos promove uma aplicação mais eficaz no desenvolvimento escolar.

2.3 OS GÊNEROS CRÔNICA E *PODCAST*

A crônica é um gênero que permeia o universo escolar há pelo menos algumas décadas. É identificada como uma narrativa baseada em fatos cotidianos, pois segue uma sequência cronológica. Sua estrutura linguística frequentemente se aproxima da modalidade oral da língua, devido à sua conexão estreita com o dia a dia, ou em situações

mais individuais como as crônicas de Pachá que descrevem a vivência de sua profissão nos conflitos familiares de uma vara de família no Estado do Rio de Janeiro. Essas características fundamentais e iniciais proporcionam um ambiente propício para um trabalho mais eficaz com a questão da retextualização.

Sobre o gênero, Afrânio Coutinho diz:

A crônica era relacionada a relatos cronológicos de fatos sucedidos em algum lugar; no entanto, esse significado modificou-se, e a palavra crônica é, agora, utilizada para designar “pequenas produções em prosa, de natureza livre, em estilo coloquial, provocadas pela observação dos sucessos cotidianos ou semanais, refletidos através de um temperamento artístico”. (Coutinho, 1988, p.306)

As definições sugeridas e defendidas por Afrânio Coutinho destacam a relevância da escolha deste gênero para a pesquisa. Em breves produções em prosa, podemos desfrutar de condições mais flexíveis, sem a necessidade de interconexão entre uma crônica e outra. Isso viabiliza um trabalho mais livre, especialmente dentro das restrições temporais (diárias e bimestrais) presentes no contexto da sala de aula, diferenciando-se do desafio que seria trabalhar com outros gêneros, como o romance.

As outras ponderações como natureza livre, estilo coloquial, provocadas pela observação dos sucessos cotidianos ou semanais, refletidos através de um temperamento artístico legitimam a escolha da obra de Andrea Pachá para esta pesquisa.

Muitos cronistas de renome não se sentem compelidos a moldar seus textos segundo um formato específico, dado à imprevisibilidade e à multifacetada natureza do gênero crônica, que se posiciona de maneira tênue entre uma abordagem jornalística e literária. É fato que a notoriedade desse gênero foi disseminada através dos canais jornalísticos e da imprensa, visando suavizar as informações densas veiculadas pelos noticiários.

Pelo seu histórico, circulação e pelos primeiros e principais autores, torna-se evidente que a crônica é um gênero que transita entre esses dois polos – jornalístico e literário –, caracterizando algo singular na escrita e na produção textual. Essa peculiaridade a torna um gênero com características genuinamente brasileiras, especialmente quando trata de acontecimentos cotidianos de maneira leve.

Devido à sua característica temporal, é necessário observar também o caráter transitório da crônica, uma vez que é concebida para acompanhar eventos cotidianos. Sobre esse aspecto, Antônio Cândido discorre.

Não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou dobrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu

intuito não é dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posterioridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo conseguem quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que sua durabilidade pode ser maior que ela própria pensava. (Cândido, 1992, p.15)

Sobre as reflexões de Antônio Cândido, é relevante destacar as novas possibilidades que a crônica soube explorar diante das transformações nos meios de circulação de notícias. À medida que os jornais impressos caminham para a extinção, ocupando hoje uma parcela mínima na disseminação de informações, a crônica se adaptou a outras formas de inserção. Não originada especificamente para o formato de livro, ela não se limita em sua capacidade de permanência, um fato que o próprio autor considera espantoso.

A proximidade com o autor, proporcionada pelo gênero em questão, representa uma característica marcante que contribui significativamente para sua ampla disseminação. Ter uma compreensão mínima do pensamento, crenças e sentimentos do autor em relação aos eventos cotidianos estabelece uma ligação identitária no leitor, conectando-o de maneira mais íntima com as situações narradas e os sentimentos expressos. Essa interação direta e espontânea entre autor e leitor intensifica ainda mais o sucesso do gênero, criando uma troca genuína e enriquecedora.

Em sua estrutura narrativa ou na abordagem de eventos, o gênero se destaca por apresentar uma mescla equilibrada de objetividade e subjetividade, utilizando enredos breves e uma linguagem simultaneamente informal e direta, permeada por toques de humor e sensibilidade. Essa combinação única, aliada a diferentes formas de propagação, não apenas enriquece a experiência, mas também explica o êxito do gênero, proporcionando uma abordagem leve e poderosa que se destaca especialmente no ambiente educacional.

Diante da crescente inserção das novas gerações nas tecnologias de comunicação e nas redes sociais, a escolha do gênero baseia-se na ambientabilidade, nos costumes e no contexto social local. Posteriormente, a decisão de adotar um gênero específico requer uma análise das propriedades associadas a seu uso, compreendendo suas formas de produção, incorporação, socialização e concretização.

Como um gênero oral que surge com o avanço da internet e das plataformas digitais, o *podcast* tem conquistado diversas camadas sociais em contextos e localidades distintos. Apresentando uma estrutura multifacetada, esses canais proporcionam uma

variedade ilimitada de formatos, como contação de histórias, entrevistas, receitas, comentários esportivos, moda, fofocas, entre outros. Seu funcionamento se dá por meio de áudios que podem ser reproduzidos em dispositivos como telefones, computadores, *smart* TVs ou qualquer outro aparelho com acesso à internet. Seu impacto nas práticas sociais avança devido à sua capacidade colaborativa com outras atividades. Em outras palavras, o ouvinte consegue desempenhar diversas funções, realizar atividades e executar tarefas enquanto absorve um conteúdo que proporciona entretenimento ou serve como fonte de informação.

Os diferentes formatos e possibilidades que a internet oferece para a transmissão de conteúdos podem causar dificuldade para muitos na compreensão e diferenciação dos modelos de áudio produzidos. Entre tantas opções, um modelo se destacou no Brasil, abrindo novas oportunidades para programas, narrativas, disseminação de informações e entretenimento: o *podcast*. Para entender seu funcionamento, características e funções, é aconselhável acompanhar seu surgimento e desenvolvimento ao longo dos anos.

A distribuição de informações ou a programação de conteúdo em áudio nunca foi uma surpresa ou novidade; o rádio e seus canais já produziam conteúdo de áudio décadas antes do surgimento do formato *podcast*. Em 2004, a internet possibilitou a hospedagem desses programas de rádio em sites como arquivos de áudio, em sua maioria em MP3. Naquela época, o usuário que desejasse desfrutar do conteúdo precisava acessar o site, fazer o download e só então ouvir o conteúdo disponibilizado. Esse processo era bem mais trabalhoso do que simplesmente sintonizar o programa em um aparelho de rádio, já conhecido e amplamente distribuído. Esse primeiro momento foi marcado pela dificuldade na forma como os *podcasts* eram disponibilizados. Com a internet banda larga ainda fora do alcance da maioria da população e os desktops não sendo tão comuns nas casas das famílias brasileiras, o acesso a *podcasts* era limitado. Além disso, outras formas de acesso a conteúdos de áudio eram mais acessíveis e habituais, como o rádio, sem contar os atrativos mais funcionais para acesso à informação e entretenimento, como a televisão.

O desenvolvimento da tecnologia impulsionou a produção de novos dispositivos e métodos com o objetivo de automatizar modelos previamente limitados em termos de espaço e disponibilidade tecnológica. Com a criação e popularização dos aparelhos de MP3, a indústria musical e de entretenimento precisou se readaptar aos novos hábitos gerados por esse novo modelo social. Os antigos CDs foram substituídos pelo download de faixas e conteúdos de áudio. Nesse contexto, novas ideias e possibilidades começaram a surgir para os conteúdos em áudio. A capacidade de carregar suas preferências em um

dispositivo tecnológico acelerou a substituição do rádio pelos downloads, pois permitiu ao usuário escolher o que ouvir, na ordem que desejasse e no momento que preferisse, a partir das faixas e álbuns previamente baixados da internet.

Após a explosão dos aparelhos portáteis, a distribuição em *Really Simple Syndication* (RSS) foi a grande novidade do momento. Lucio Luiz explica essa tecnologia:

Explicando de uma forma bem simples, O RSS é uma maneira de um programa chamado agregador de conteúdo saber que um blog foi atualizado sem que a pessoa precise visitar o site. Ou seja, em vez de o internauta ir até o conteúdo, é o conteúdo que “vai” para o internauta. (Luiz, 2014. p.10)

Com o desenvolvimento dos aparelhos portáteis, a grande empresa tecnológica Apple lançou o iPod, um tipo de MP3 player que eliminava a necessidade de os usuários procurarem e baixarem músicas ou áudios na internet antes de transferi-los para o dispositivo. O iPod oferecia a possibilidade de realizar todo o processo diretamente no próprio aparelho, com o auxílio da internet, o que foi um grande sucesso nos Estados Unidos.

Esse novo aparelho e nova função da Apple foi importantíssima para a história do *podcast*.

Essa forma de transmitir dados passou a ser chamada de *podcasting* (junção do prefixo “pod”, oriundo de iPod, com o sufixo “casting”, originado da expressão “broadcasting”, transmissão pública e massiva de informações). O nome fora sugerido em fevereiro de 2004 por Bem Hammersley, no jornal *The Gyardian*, para definir a forma de transmissão das entrevistas de Lyndon e acabou sendo adotado posteriormente para esse novo sistema de transmissão de dados. (Luiz, 2014. p. 10)

Naturalmente, esse processo de transmissão de dados e utilização não ficou restrito aos modelos produzidos pela Apple e seu aparelho, embora tenha o nome fortemente associado. A nomenclatura "*podcast*" pegou no cenário de produção de conteúdo, e os programas de áudio produzidos via *podcasting* passaram a ser amplamente conhecidos como *podcasts*.

Os brasileiros sempre foram muito receptivos a novas formas de comunicação, especialmente aquelas relacionadas à internet. Com o sucesso de inúmeros blogs em texto, a transição para o conteúdo em áudio tornou-se natural: os produtores, além dos textos, passaram a publicar também em formato de *podcast*. A rápida adesão aos *podcasts* no Brasil foi evidenciada pelo surgimento quase simultâneo dos primeiros programas nesse formato. Em 2004, junto com a grande explosão nos Estados Unidos, já era possível encontrar uma pequena variedade de opções no país. Embora os arquivos de áudio para

download já existissem há mais tempo no Brasil, o formato de *podcast* em plataformas como o iTunes data de 2004.

Já em 2005, idealizada por Ricardo Macari, o Brasil celebrou a primeira Conferência Brasileira de *Podcast*, a PodConBrasil. O evento consolidou esse novo meio de comunicação e transmissão de informação e entretenimento no país.

Em 2006, a novidade começou a perder força. Esse fenômeno, conhecido como "podfade", levou ao encerramento de muitos programas pioneiros. As razões para isso incluíam a dificuldade de acesso, pois os usuários precisavam de dispositivos específicos e plataformas pagas para o download.

Em 2008, o prêmio iBest, destinado a profissionais da internet, incluiu o gênero *podcast* entre suas categorias, incentivando a produção de conteúdo e o acesso a essas plataformas. Sobre esse período de ressurgimento, o jornalista Lucio Luiz destacou:

Em meados de 2006, com poucos remanescentes da “primeira geração” de *podcasters* ainda publicando, vários novos *podcasts* surgiram e a mídia voltou a ter um crescimento, especialmente a partir de 2008, quando o prêmio Ibest, então um dos principais prêmios brasileiros voltados à internet incluiu a categoria como exclusivo de voto popular, tendo como vencedor o NerdCast seguidos por Rapaduracast e Monacast. (Luiz, 2014. p.12)

Os canais premiados em 2008 fazem parte da primeira geração de *podcasts* no país. Após essa mobilização e reconhecimento popular, outras premiações e eventos voltados para essa tecnologia surgiram no país, mobilizando e incentivando novos criadores e programas.

Os primeiros *podcasts* produzidos no Brasil assemelhavam-se bastante aos modelos estadunidenses, onde esse formato de gravação foi inicialmente popularizado. Esses programas eram, em sua maioria, gravados sem cortes, seguindo, ainda que inconscientemente, o estilo do rádio. O mesmo ocorria com os *podcasts* que envolviam entrevistas, em que o conteúdo era disponibilizado sem tratamento de áudio ou efeitos especiais.

Com o público jovem em mente, os *podcasters* brasileiros começaram a desenvolver seus programas inspirados nos formatos da televisão. Os áudios passaram a ser editados, cortados e mixados. Efeitos sonoros, trilhas e modulações de voz foram introduzidos, aumentando a atratividade dos conteúdos que antes eram apresentados sem edição. Essa nova tendência nos formatos de *podcast* tornou os conteúdos mais cativantes, atraindo o interesse da indústria.

O "Nerdcast" foi um dos primeiros *podcasts* a explorar essa nova abordagem, focando no mundo nerd. Sua popularidade crescente logo atraiu patrocinadores e marcas, que viram no modelo de comunicação uma oportunidade de alcançar o público jovem. O "Nerdcast" estabeleceu um padrão para os *podcasts* brasileiros, caracterizado por conversas informais sobre diversos temas com figuras públicas de interesse social. Esse estilo, marcado por humor, sarcasmo e informação, tornou-se altamente popular e continua a competir com outras formas de produção, como *true crime* e *storytelling*.

O modelo de *podcast* brasileiro destacou-se pela qualidade de edição, com vinhetas, segmentos distintos e jargões que se popularizaram. Além disso, o baixo custo de produção e equipamentos incentivou o surgimento de novos canais, solidificando o *podcast* como um meio acessível e influente no cenário da comunicação.

Grande parte dos *podcasts* são produtores independentes que ainda não se profissionalizaram no ramo da comunicação. Segundo Lúcio Luiz a maior parte dos canais iniciados não duram mais que um ano.

O cenário que antes era muito limitado e com pouca diversidade ganhou espaço com a criação e expansão das plataformas de streaming de áudio. Serviços como *Spotify* e *Deezer* eliminaram a necessidade de aparelhos específicos, como o *iPod*, e de uma plataforma única como o iTunes para acessar conteúdos de áudio. Agora, é possível acessar uma ampla gama de conteúdos de áudio e música diretamente pelo celular, de forma livre e conveniente.

Esse novo movimento nos dispositivos móveis e na forma de consumir conteúdos permitiu a ampla popularização de novos canais, programas e até mesmo áudio novelas na internet. Com a rápida disseminação dessas plataformas e o apoio das redes sociais, novos *podcasts* surgiram, e até mesmo canais de comunicação já consolidados em outros meios, como o grupo Globo e a Folha de São Paulo, passaram a disponibilizar seus episódios em áudio.

Notícias, entretenimento, audionovelas, crônicas em áudio e os tradicionais programas de entrevistas ganharam e consolidaram seu espaço no país. Um estudo realizado pelo *Spotify* revelou que o Brasil é o país que mais consome *podcasts* no mundo, com uma média de consumo três vezes maior do que a média global. Essa credibilidade que o país alcançou com seus programas em *podcast* garantiu autonomia para a criação de novos formatos e configurações.

Atualmente, para alcançar um público ainda maior, muitos canais de *podcasts* que originalmente eram apenas em áudio também gravam entrevistas em vídeo,

disponibilizando-as no *YouTube*. Esse formato é conhecido como *videocast* e oferece uma opção adicional, sem substituir o formato inicial de áudio, complementando a experiência em plataformas de *streaming*.

Um exemplo notável dessa forma de produção é o "PodPah", que foi listado entre os dez canais de *podcast* mais populares em 2023, segundo um levantamento da *Apple Music*.

O *podcast* pode ser definido como um programa de áudio em seu formato mais simples. No entanto, esse recurso tecnológico é muito mais complexo e pode incluir diversas outras características. Assim como qualquer arquivo disponibilizado na internet, o *podcast* rompe com as barreiras de espaço e tempo, o que significa que não há necessidade de sincronismo entre o momento da gravação e o da escuta. Ao contrário dos telejornais, que focam na transmissão de informações imediatas e temporais, os *podcasts* têm como objetivo a memória e o registro.

Essa autonomia *dos podcasts* não os prende a uma grade de horários fixa, como acontece com programas de rádio e televisão. Isso permite ao ouvinte acessar o conteúdo no momento mais conveniente para sua rotina, inclusive enquanto realiza outras atividades, como dirigir ou fazer tarefas domésticas. Embora os *podcasts* não dependam de horários específicos, muitos oferecem uma rotina de postagem regular em seus feeds, o que facilita para o público acompanhar novos episódios. Essa flexibilidade é uma das principais razões para o sucesso dos *podcasts* entre diversos públicos no Brasil. Os agregadores de *podcasts*, que enviam notificações a cada novo episódio, também contribuem para esse consumo orgânico.

Nos programas de rádio, tudo acontece simultaneamente; a entrevista ou programação é ao vivo. Nos *podcasts*, há a possibilidade de gravação e edição, mantendo uma sensação de simultaneidade no momento em que o ouvinte acessa o conteúdo, mesmo que em um tempo diferente do autor. O objetivo é fazer com que o conteúdo pareça atual e relevante no momento da escuta, proporcionando ao ouvinte uma sensação de novidade e interação.

Os ouvintes, ou "podouvintes", têm a autonomia de ouvir novamente, acelerar, retroceder, pausar, pular partes indesejadas, visitar trechos interessantes ou até mesmo interromper a audição quando não acharem o conteúdo interessante no momento.

A atemporalidade dos episódios de *podcast* é vantajosa para marcas em suas campanhas publicitárias, pois uma vez feita a propaganda, seu impacto e retorno podem ser mais prolongados do que em veículos de comunicação tradicionais, que não oferecem

controle sobre o momento de exibição. Na televisão, por exemplo, a eficácia de um anúncio depende de fatores como local e horário de exibição; uma vez transmitido, o papel da publicidade se encerra. Já nas plataformas de *podcasts*, a publicidade tende a ter um efeito mais duradouro, pois não há uma relação direta entre o momento da publicação do episódio e o momento em que ele é ouvido.

2.4 MULTILETRAMENTOS E NOVAS TECNOLOGIAS

O estudante contemporâneo utiliza a linguagem em contextos sociais e está inserido em um ambiente influenciado pelas constantes transformações tecnológicas, que redefinem as formas de comunicação e interação. A educação em língua materna e outras disciplinas na escola precisa adaptar-se a esse cenário de pluralidade digital e tecnológica. Em meio a essas mudanças sociais, os textos e enunciados apresentam novos desafios para os processos de letramento e as teorias educacionais.

O pluralismo, entendido como a multiplicidade de facetas das transformações sociais nos alunos, resultou em uma fragmentação da consciência. Acompanhar essas transformações exige do professor um olhar individualizado na elaboração de suas aulas. Esse processo é dinâmico e, muitas vezes, não é plenamente contemplado pelos livros didáticos. Um exemplo disso é o trabalho com o gênero textual 'carta', apresentado nos materiais escolares, enquanto os discentes estão imersos em práticas diárias de interação por mensagens instantâneas. É importante destacar a constante transformação nos meios de comunicação e interação, que resultam em novas formas de uso da linguagem no contexto social. O gênero textual 'carta', amplamente utilizado no passado, deu lugar aos e-mails, que, por sua vez, foram gradualmente substituídos pelas mensagens instantâneas em aplicativos como *WhatsApp* e *Telegram*. Essas substituições nem sempre são totais, mas geram um processo de adaptação e utilização que é rapidamente disseminado.

Diante desse desafio, é crucial que a educação se adapte para oferecer uma abordagem mais abrangente e integradora, capacitando os estudantes a compreender e aplicar conhecimentos em um mundo cada vez mais diversificado e tecnologicamente avançado. Não existem mais espaços para práticas linguísticas rigidamente direcionadas a um estudo puramente estrutural e formal da língua. Essas abordagens, como apontado por Rojane Roxo, contribuem para:

Todas essas constatações fazem ver que as propostas escolares para o letramento ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente,

das formas estruturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas- sobretudo, em centros urbanos-, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; a novela folhetinesca de Tv, ao invés da leitura do romance; pela canção ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução. (Rojo, 2013, p.16)

Os estudantes, na qualidade de agentes sociais da linguagem, buscam novas formas rápidas e interativas de experimentar o mundo, conforme exemplificado pela autora. Se, no exemplo, ela utiliza telenovelas, canções e instrução oral pelo telefone, é importante notar que os meios disponíveis atualmente são ainda mais ágeis, diversificados e interativos, acessíveis de maneira rápida. Abordagens que não acompanhem essas formas constantes e velozes de experimentar o mundo não são viáveis.

Desvincular qualquer atividade do uso da linguagem dessas práticas sociais resultará em um distanciamento ainda maior nos encontros escolares, devido à falta de conexão entre o que é estudado em sala de aula e o que é vivenciado socialmente. O estudante deve perceber o ambiente escolar, especialmente as aulas de língua materna, como ferramentas para aprimoramento e descoberta de novos modelos de interação e comunicação. Nesse ínterim, a escola tem como papel o ensino de novas competências para habilitar às novas exigências e tendências. Rojo destaca:

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discurso: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos. Discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiano. Ao invés da gramática como norma para língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permitia atravessar fronteiras. (Rojo, 2013, p.17)

Compreender a cultura e o contexto social do aluno é essencial para estabelecer uma ponte entre os conteúdos considerados letrados e as realidades sociais, contribuindo para a construção de uma proposta que dialogue de forma clara com os indivíduos, manifestando o vínculo entre escola e mundo. A readaptação de conceitos e gêneros surge como uma abordagem interessante, conforme destacado por Rojo ao elucidar as novas práticas propostas por Kalantzis e Cope (2006b), denominadas "aprendizagem situada". Essa abordagem consiste na adaptação de gêneros presentes nos livros didáticos para uma interpretação mais contemporânea. Um exemplo disso é explorar o rap ou o funk como meios para compreender os mecanismos do gênero lírico.

O papel do professor como mediador é crucial para estabelecer uma conexão entre os conhecimentos considerados vernaculares presentes nos currículos e livros didáticos e os saberes trazidos pela turma, caracterizados pelo conhecimento de massa e popular. A partir dessa integração, é possível criar um espaço propício para experimentações das teorias linguísticas desejadas para o ano e série. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais significativa e alinhada às vivências e contextos dos estudantes.

A circulação dos gêneros textuais passou por uma profunda informatização nos dias atuais, resultando em uma dinâmica altamente veloz que promove significativas transformações no comportamento de leitura e produção de textos na sociedade. As novas tecnologias estreitam a relação entre autor e leitor, conferindo a este último um papel ativo na coprodução daquilo que foi previamente construído textualmente. Isso não apenas instiga o leitor à reflexão e crítica, mas também proporciona novas formas de interação escrita, exemplificadas por meio de tweets, comentários em legendas e republicações de posts em perfis. Para esta relação de leitura e autoria, Chartier destaca:

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (Chartier, p.88-91, *apud* Rojo, 2013, p. 22)

Diante das novas ferramentas, estilos e abordagens necessárias para lidar com os meios emergentes de multiletramentos na contemporaneidade, torna-se imperativa a adaptação ao hábito do hipertexto. Este, por sua vez, é definido pela capacidade de estabelecer ligações constantes e diversificadas com outros textos, abrangendo diferentes gêneros no contexto do ambiente virtual. Em um único ambiente interacional, o professor pode explorar a mídia de um *podcast*. Posteriormente, pode apresentar uma matéria em um portal, acompanhada da análise de comentários em redes sociais relacionados ao tema ou notícia abordada. Esse processo exemplifica de maneira concreta a diversidade multimodal e hipertextual do texto, integrando-se às práticas sociais em questão.

As práticas de letramento não devem mais se limitar a modelos tradicionais e obsoletos. O professor, atuando como mediador em uma prática reflexiva de ensino da língua materna, deve se comprometer em orientar a formação de seus alunos para um mundo em constante transformação. Nesse contexto, a construção de significados em enunciados não se restringirá apenas a textos escritos e estáticos, exigindo uma abordagem mais ampla e dinâmica.

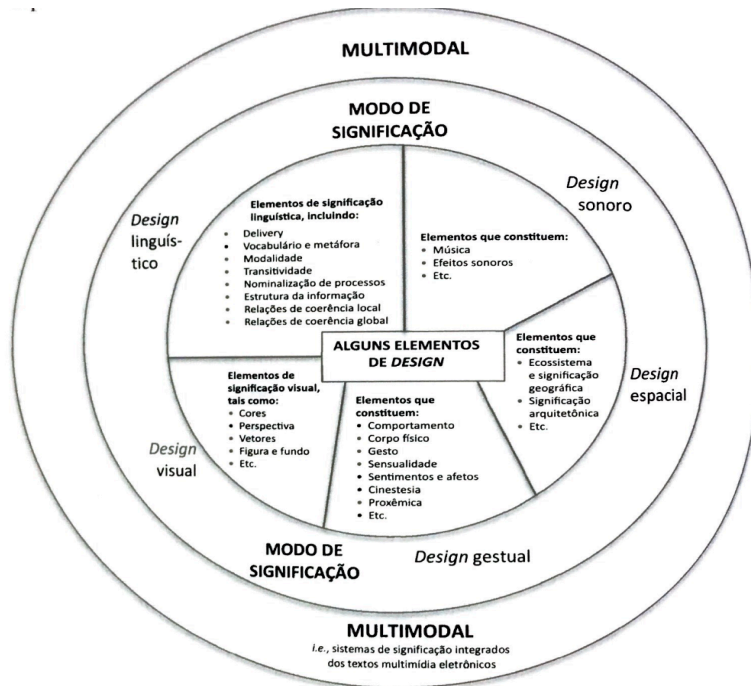
Na visão mais tradicional do ensino de língua portuguesa, considerava-se uma abordagem direcionada a um gênero específico. Dessa perspectiva, é possível inferir que uma pessoa letrada em um determinado gênero não necessariamente terá habilidades equivalentes em outro. Isso se deve ao fato de que cada gênero demanda características particulares. Sobre esse tema, Lemnke (1998), citado por Rojo (2013), discute:

Um letramento é sempre letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular. Podemos ser letrados no gênero relatório de pesquisa científica ou no gênero apresentação empresarial; em cada caso, são muito diferentes as capacidades letradas específicas e as comunidades comunicativas relevantes. (Rojo, 2013, p.27)

A ênfase na intencionalidade do letramento, especialmente quando direcionado a gêneros específicos, já era notável anteriormente. Agora, essa consideração torna-se ainda mais relevante diante da marcante transformação dos meios de interação. Com a diversificação dos recursos multimodais, as tecnologias desempenham um papel crucial no material de produção necessário para cada gênero. Portanto, os participantes envolvidos na construção não só precisam estar aptos na escrita e leitura, mas também devem ser capacitados no uso das ferramentas de construção, assim o olhar sobre a produção, recepção e circulação será efetivo e intencional.

Para Rojo (2013), um gênero é considerado multimodal quando em sua composição são identificadas no mínimo duas formas de comunicação, dentre elas: linguística, visual, gestual, espacial, sonoro. Apesar do termo multimodalidade ganhar evidência nos estudos linguísticos nas duas últimas décadas, essa natureza multifacetada na composição dos gêneros já é observada nos gêneros mais tradicionais, como é o caso do manual de instruções. Este, por exemplo, combina elementos não-verbais e verbais de maneira integrada. Para tal efeito, Rojo apresenta o esquema multimodal criado por Kress e Van Leeuwen.

Figura 2: Esquema multimodal

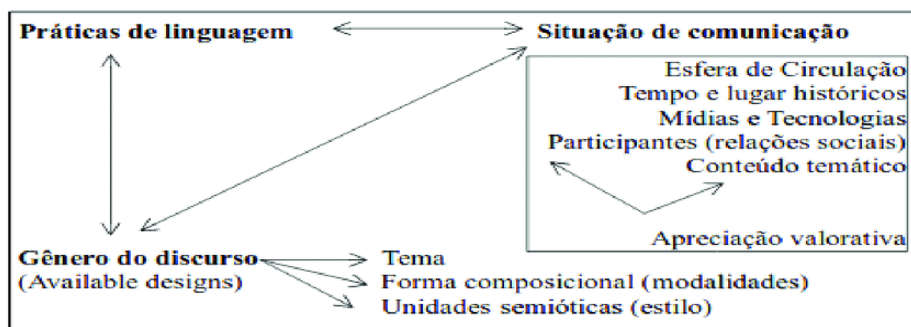


Fonte: Kress, 2006, p.26, *apud* Rojo, 2013, p.14

O esquema apresentado ilustra as diversas combinações possíveis dentro da perspectiva multimodal dos gêneros, revelando a multiplicidade de formas de formalização, produção, leitura e circulação.

A dinamicidade multimodal dos gêneros na contemporaneidade não apenas desafia as classificações propostas pela teoria dos gêneros, como também amplia e aprimora as ferramentas de análise disponíveis. A teoria Bakhtiniana dos gêneros discursivos se revela particularmente pertinente neste momento de efervescência das práticas linguísticas, uma vez que o gênero do discurso, as práticas de linguagem e a situação de comunicação permanecem intrinsecamente entrelaçados e integrados ao esquema comunicativo como apresentado abaixo:

Figura 3: Práticas de linguagem e gêneros do discurso



Fonte: Rojo, 2013, p. 27

Repensar o funcionamento dos textos e enunciados contemporâneos por meio da tecnologia implica considerar a variedade e intensidade de modalidades empregadas. Por exemplo, uma tirinha em um veículo jornalístico impresso mobiliza diferentes recursos modais em comparação a um documentário apresentado em uma plataforma de streaming. A complexidade desse conjunto de semioses varia de acordo com o enunciado construído e suas incorporações, resultando em situações mais interativas ou mais clássicas.

A escolha cuidadosa de semioses para a circulação de textos em diversos gêneros é uma tarefa articulada pelo autor. Essas decisões têm um impacto significativo no leitor, influenciando a forma como a informação é recebida. A cuidadosa seleção de semioses para a circulação de textos nos variados gêneros reflete uma abordagem estrategicamente articulada pelo autor. Essas determinações não são arbitrárias, pois influenciam diretamente os resultados percebidos pelo leitor, dependendo das decisões tomadas. Nesse contexto, Rojo enfatiza:

Ora, as esferas que se valem de diferentes mídias (impressas, radiofônicas, televisiva, digital) para a circulação de seus discursos também selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinatórias possíveis entre eles para atingir sua finalidade e ecoar seus temas, provocando mudanças nos gêneros. É o caso de uma notícia em mídia digital, que combina livremente, à escolha do “lautor”, a escrita em hipertexto, com fotos e imagens, vídeos, álbuns fotográficos e, por vezes, áudio em *podcast*. Então, as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensando, das esferas de circulação de discurso. Mas têm, de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade. (Rojo, 2013, p. 29)

Como destacado por Rojo, a seleção de recursos semióticos e suas combinações específicas em diferentes mídias desempenha um papel crucial na moldagem dos gêneros e na eficácia da comunicação. Essas escolhas não são meramente aleatórias, mas são deliberadamente pensadas e têm um efeito imediato nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, incluindo a multimodalidade. Portanto, compreender a inter-relação entre as semioses escolhidas e a finalidade comunicativa é essencial para uma produção textual eficaz e impactante.

O objetivo é tornar o ambiente educacional mais eficaz e garantir que as práticas sociais da linguagem discutidas em sala de aula sejam vivenciadas pelos alunos nesses contextos tecnológicos.

Dentro da ênfase direcionada aos estudos do multiletramento, é fundamental destacar o seguinte:

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 dos textos por meios dos quais ele se

informa e se comunica. Assim, esse conceito difere do conceito de “letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.(Rojo, 2013, p.136)

O ambiente escolar abriga as mais diversas identidades. Considerar essa diversidade produtiva e o pluralismo de concepções e ideias é essencial para criar ambientes que explorem os limites da escola e atendam às necessidades contemporâneas, indo além de simplesmente respeitá-las.

Dentro do contexto de aprendizagem, separar os aprendizados cotidianos fundamentais da vida prática dos alunos e sua formação cultural dos conhecimentos curriculares propostos pela escola é um erro. A preocupação deve ser transformar esse currículo, muitas vezes engessado, em um currículo pluralista que acolha alunos de diferentes etnias, orientações sexuais e com variadas características físicas e cognitivas.

O ensino centrado no aluno deve atender às suas demandas e necessidades práticas, tanto dentro quanto fora da escola. Novas formas de aprendizagem geram novas maneiras de produção e caracterização da prática e rotina escolar, encaminhando o processo para uma pedagogia que contemple os multiletramentos. Isso torna o aluno protagonista desse processo dinâmico de construção do conhecimento.

As novas possibilidades comunicativas, como redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e legendas de fotografias, diversificam as atividades de leitura e escrita. Elas possibilitam a discussão de textos multimodais e seus novos modos de significar a relação do aluno com o social, pois as práticas sociais de escrita estão ligadas a contextos sociais específicos e à busca dos sentidos que circulam nesses contextos.

Os estudos, contribuições e teorias de Bakhtin são aplicados aos objetos de aprendizagem no cenário dos multiletramentos e na relação da escola com os meios tecnológicos, pois suas ideias enfatizam o aspecto dialógico da linguagem. A teoria dos gêneros do discurso permite contribuições e diálogos com as novas formas de discurso nos diversos gêneros tecnológicos, como o *podcast*, que é alvo de estudo nesta pesquisa. Comunicamo-nos por meio de diversos gêneros, e essa ampla abertura garante inúmeras possibilidades de construção e materialização do discurso.

Nesse contexto, é importante destacar o conceito de "designs" dentro da teoria do discurso, conforme tratado por Rojo.

Design/available designs é uma expressão empregada pelo Grupo de Nova Londres para designar “maneiras específicas de dizer/enunciar”, ou seja, textos multimodais e multiculturais, sendo mais complexa do que a noção de gênero do discurso. (Rojo, 2013. p.140)

Bakhtin não tinha interesse em reduzir ou limitar a classificação dos gêneros a modelos engessados. Sua teoria se pautou em entender os modelos de comunicação e suas formas para garantir a inclusão de novos gêneros discursivos conforme as necessidades sociais. O que era essencialmente necessário em um determinado tempo pode ser dispensado em outro.

Rojo também opta por manter contato com outras perspectivas teóricas ao utilizar a nomenclatura "design", pois considera o termo mais apropriado para tratar de formas híbridas, modalidades, materialidades e estilos das diferentes formas de construção do discurso em seus gêneros.

Um exemplo disso é a comunicação nos meios de transmissão: o rádio FM cede espaço para novas tecnologias da informação. Da mesma forma, tempos atrás não poderíamos entender o *podcast*, que, segundo o Grupo de Nova Londres, se apresenta como uma maneira específica de dizer/enunciar.

Sobre essa concepção aberta e flexível dos gêneros, Rojo destaca:

Considerando as novas e inúmeras práticas de linguagem emergentes nas mídias contemporâneas e nos recursos tecnológicos disponíveis e em desenvolvimento, poderíamos pensar que a concepção de gênero apresentada nesse breve recorte não daria conta das linguagens da alta modernidade. De fato, a concepção de gênero do discurso não teria a obrigatoriedade de abranger todas as formas de comunicação (como um conceito onipresente, onipotente e autossuficiente), embora anuncie o caráter de inacabamento que deixa a concepção aberta e flexível. (Rojo, 2013. p.140)

Deixar a classificação aberta e flexível a novos gêneros emergentes, ou gêneros da alta modernidade como os chama Rojo, foi fundamental para a presença e pertinência da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Ao não limitar os gêneros discursivos, Bakhtin garantiu que suas contribuições fossem aplicáveis em diferentes momentos e contextos.

A flexibilidade, novidade e o número crescente de novos gêneros emergentes desafiam sua definição, o que a autora chama de "fronteiras" para identificação dentro da visão do letramento e multiletramento. Estas são as ambições e incumbências dos novos pesquisadores atuantes neste momento histórico e social. Essa preocupação com a identificação também resulta das mudanças tecnológicas que constantemente impactam a sociedade. As maneiras de se relacionar, interagir e construir o discurso são afetadas por essa velocidade e variedade, que pode se sobrepor ou coexistir.

Um exemplo são as redes sociais: um usuário pode ter Instagram, Twitter e TikTok, três plataformas que usam meios diferentes—imagem, texto e vídeo—sem que uma se sobreponha à outra. A plataforma de vídeos YouTube não diminui a utilização do Spotify como ferramenta de áudio para música e *podcasts*. Todos coexistem.

Essa coexistência legitima diferentes maneiras de produção do discurso, que em certos momentos podem parecer muito próximas. Segundo a autora, alguns detalhes que podem ajudar nessa diferenciação incluem: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, suporte, ferramenta, entre outros.

2.5 ESCUTA E ENSINO

De todas as funções comunicativas e linguísticas desenvolvidas ao longo da vida, a escuta é a que se manifesta em primeiro lugar. A criança, em seu estágio mais inicial, já é dotada da capacidade de ouvir. Essa função tão primordial é, em muitos casos, vista como uma habilidade natural, assim como respirar, que não necessita de atenção e desenvolvimento. Isso é um equívoco.

No ambiente familiar, o convívio e o estabelecimento da comunicação entre os membros da família se desenvolvem pela capacidade de escuta do pequeno ser. A criança ouve o som da voz dos pais e dos familiares mais próximos, sente-se segura, reconhece seus pares e até distingue latidos de cachorros. No entanto, esse interesse pela capacidade de ouvir diminui à medida que as crianças desenvolvem a capacidade de falar e escrever.

A escola, em seu contato inicial na pré-escola, ainda assume o papel de desenvolver habilidades de socialização, fala, escrita, contato com letras e números, formando uma base para essas competências. Isso não é surpreendente. Mas onde estão as atividades e a atenção dedicadas à escuta?

A preocupação com o desenvolvimento da retórica vem desde a Grécia Antiga, revelando ser uma habilidade humana essencial para o aperfeiçoamento, desenvolvimento e manutenção das relações sociais. Contrariamente a essa realidade, a escola encara a potencialidade de escuta e fala como uma capacidade inata já desenvolvida antes, ou seja, o aluno já chega ao ambiente escolar falando e ouvindo, cabendo à escola apenas ensiná-lo a ler e escrever.

O desafio de expor, convencer, argumentar, justificar, contrariar e narrar nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente quando não há oportunidades de avançar nesses sentidos. Nesse cenário, se a escola já considera o aluno que fala como plenamente

desenvolvido em suas potencialidades, a escuta cria ainda mais um abismo de esquecimento e apagamento dentro do currículo.

Naturalmente, com nossas vivências nos ambientes sociais, incluindo a escola, não observamos ambientes e atenções voltadas intencionalmente para ações e práticas de desenvolvimento da escuta. Muitos nem sequer consideram tal possibilidade de trabalho dentro das práticas escolares. Essa lacuna se exemplifica nos momentos em que os professores precisam adotar diferentes medidas e práticas para conseguir o silêncio dos alunos. Advertências verbais, por escrito, notificações para os responsáveis, auxílio da direção escolar – tudo isso apenas para serem ouvidos.

E mesmo quando os docentes conseguem atingir o nível de controle necessário para assumirem a fala, isso nem sempre resulta em sucesso, pois o silêncio não é garantia de escuta. O silêncio é, sem dúvida, um elemento crucial, mas não garante que quem está em silêncio está realmente ouvindo.

Outra questão perceptível é a atenção dos materiais didáticos, que predominantemente oferecem atividades voltadas para a compreensão da leitura e escrita, seguidas pela fala e, quando disponíveis, atividades para a escuta. Essas consequências são observadas não apenas no desafio de ser ouvido pelos alunos, mas também na capacidade deles de aguardar para intervir na fala, respeitar opiniões diferentes e escutar de maneira apreciativa, como na leitura e escuta de poemas e crônicas, por exemplo.

Diante de todos os desafios, além do oferecimento de práticas de leitura, escrita, fala e oralidade, entramos na questão da escuta. Vale ressaltar a diferença entre ouvir e escutar. Cecilia Beuchat classifica da seguinte forma:

Partamos de um princípio elementar: há diferença entre ouvir e escutar. Ouvir refere-se à recepção física das ondas sonoras através do ouvido. Escutar, por outro lado, inclui além do ouvir, a capacidade de receber e responder ao estímulo físico e utilizar a informação captada através do canal auditivo. (Beuchat, 2010, p.2)

O que muitos consideram sinônimos, a ciência vê como coisas bastante distintas. Escutar vai além do simples mecanismo físico do corpo humano; requer o estímulo e o processamento da informação captada. Diferentemente do que se imagina, isso não torna o receptor passivo, mas ativo na construção do conhecimento e na compreensão de todo o processo conversacional.

Já instruídos sobre a diferença entre ouvir e escutar, é necessário que o docente também verifique as questões relacionadas às capacidades físicas dos alunos de ouvir, ou seja, aspectos propriamente biológicos dessa capacidade. Assim como muitos apresentam

problemas de visão, muitos alunos podem ter suas capacidades auditivas comprometidas por diversas razões, incluindo alguns hábitos, como o uso excessivo de fones de ouvido.

Ainda pensando na conceituação da escuta, Cecilia Beuchat destaca que “escutar pode ser definido como o processo pelo qual a linguagem falada é convertida em significado na mente.” (Beuchat, 2010, p.15). Considerar essa possibilidade é entender que, embora natural, esse processo deve ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, pois faz parte da conversão das informações da fala em processos mentais de significação. Ensinar a fala e desprezar a escuta é um trabalho vazio e autossuficiente. Não faz sentido ensinar a fala e a oralidade sem desenvolver o trabalho da escuta.

O processo de ressignificação e estruturação de rodas de leitura está intimamente ligado ao desenvolvimento de habilidades de escuta. Isso ocorre porque os processos de leitura e escuta ativam habilidades semelhantes; assim como falar e escutar têm muitos pontos em comum, ler e escutar também os têm. Segundo vários autores, como Lundsteen (1971), a leitura depende tanto da escuta que pode ser considerada uma extensão especial dessa habilidade linguística. A leitura e a escuta compartilham características essenciais, como a recepção: capacidade de receber informações e processá-las em um ambiente ativo de reflexão, intertextualidade e inferências; os sinais sonoros: a linguagem manifesta-se tanto na escuta quanto na leitura; vocabulário: a extensão do vocabulário pelo processamento de palavras, ora lidas, ora escutadas; comportamentos de compreensão: habilidades desenvolvidas para entender o discurso recebido por meio das duas formas de percepção.

Esses pontos comuns reforçam a ideia de que a escuta é uma extensão da leitura. Portanto, a prática e a atenção a essa habilidade são essenciais para o desenvolvimento linguístico. Em um ambiente educacional, onde fala, escuta e leitura formam um contínuo, é fundamental que o currículo seja estruturado para promover o desenvolvimento global dessas habilidades na sala de aula.

Na prática atual em sala de aula, geralmente se parte da leitura para desenvolver a habilidade de escuta, e não o contrário. No entanto, é fundamental oferecer exercícios específicos para a habilidade de escuta. Alguns exemplos de práticas pedagógicas incluem: compreensão auditiva: ouvir *podcasts* narrativos e de *true crime*; ordenação de eventos: sequenciar eventos ouvidos e interpretá-los; instruções faladas: Seguir instruções sem o auxílio de material escrito; narrações de fatos cotidianos: desenvolver a habilidade de narrar e ouvir narrativas cotidianas.

Essas atividades ajudam os participantes a valorizar o silêncio ao ouvir instruções, a praticar a escuta apreciativa em encontros de leitura de poemas e crônicas literárias, a importância de ouvir sem interromper o locutor e a respeitar opiniões contrárias.

Embora essas habilidades também possam ser desenvolvidas na prática da leitura, uma não é capaz de estimular a outra de forma independente. Portanto, a leitura e a escuta precisam ser abordadas com enfoques distintos e dedicados no currículo educacional.

A BNCC estabelece, em suas orientações, como objetivo amplo dentro das disciplinas de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras, o desenvolvimento da habilidade de escuta nos encontros em sala de aula. A BNCC reconhece a escuta como uma função linguística essencial a ser desenvolvida ao longo dos anos do ensino fundamental. Considerando que as línguas e a comunicação humana frequentemente se estabeleceram pela tradição oral, incorporar ações que estimulem a escuta é uma meta valiosa.

Toda essa atenção curricular para a escuta pode ser mensurada. Ao contrário do que se pensa, escutar não é uma prática escolar intuitiva ou puramente biológica; ela pode e deve ser estimulada e avaliada.

A escuta é considerada uma capacidade linguística altamente complexa, possuindo uma série de aspectos notáveis, mensuráveis e avaliativos, especialmente quando aplicada em um contexto educacional que visa o progresso das potencialidades acadêmicas. Diferentes testes comprovam que existem várias possibilidades de experimentos cognitivos para testar e avaliar as competências de escuta em alunos do ensino fundamental. Atividades como seguir instruções ouvidas, reconhecer significados de palavras, comportar-se em debates regrados, a compreensão auditiva e o desenvolvimento do pensamento crítico são fatores que auxiliam na percepção do estágio de comportamento em atividades de escuta no ambiente educacional.

Na literatura científica, existem muitos estudos sobre o papel do ouvir e escutar, muitos voltados para uma perspectiva taxonômica, ou seja, estudos focados em uma vertente biológica. Essas pesquisas se empenham no processo cognitivo da escuta e o dividiram em três grupos, como destaca Cecilia Beuchat:

Em geral, é frequente observar nestas tentativas taxonômicas a presença de pelo menos três níveis: um que é eminentemente sensorial (ouvir), outro que é perceptivo e um terceiro que se relaciona com uma capacidade mais profunda, a de chegar ao sentido mesmo da linguagem escutada. Existe uma grande quantidade de estudos em relação aos aspectos propriamente sensoriais e perceptivos e, em menor escala, à compreensão auditiva. (Beuchat, 2010, p.5)

Dividida em três níveis, a potencialidade da escuta pode ser explorada e estudada por pesquisadores de diversas áreas. Os dois primeiros níveis, sensorial e perceptivo, são

extensivamente abordados em numerosos estudos, pois se interligam com disciplinas como fonoaudiologia, medicina e psicologia, tratando de questões fundamentais para a saúde e o funcionamento do corpo humano.

O terceiro nível transcende a visão puramente biológica do corpo humano, carecendo de estudos que abordem a interpretação e formulação de sentido a partir da mensagem recebida, envolvendo aspectos mais profundos da cognição.

Em sua obra, Cecilia Beuchat apresenta pesquisadores americanos, em colaboração com as contribuições de Brodski (1978), Smith (1973), Wolvin (1969) e Coody (1982), dividiram os aspectos da escuta em três blocos distintos.

O primeiro, conhecido como escuta atencional, foca no ouvinte e sua capacidade de atenção aos estímulos que o levam a participar ativamente de situações, como seguir instruções simples durante uma ligação telefônica ou áudios no WhatsApp.

O segundo nível é a escuta analítica, onde as ordens e comandos ouvidos exigem do indivíduo uma postura que vai além da simples execução, requerendo o processamento da informação e uma resposta responsiva. Isso inclui ordenar sequências, estabelecer comparações, diferenciar realidade de ficção e discernir fatos de opiniões.

Por fim, o terceiro nível é a escuta apreciativa, que ocorre pelo prazer de usufruir do que se ouve. Este nível se desenvolve com poemas, músicas e conversas interessantes, não exigindo inicialmente uma resposta ativa, mas sim uma apreciação do estímulo auditivo.

Além desses três níveis, há uma classificação adicional conhecida como escuta marginal, caracterizada pelo estímulo auditivo secundário a alguma atividade principal, como ler, escrever ou estudar com música ao fundo.

Qualquer ensino comprometido com o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos deve, além de trabalhar a leitura e a oralidade, proporcionar um ambiente propício à prática e ao desenvolvimento da escuta. Dentro de qualquer proposta curricular, é fundamental iniciar esse trabalho com a conscientização sobre a diferença entre ouvir e escutar, ressaltando a importância dessa habilidade para o progresso coletivo na escola e na sociedade.

Para promover essa conscientização, podem ser introduzidos jogos que estimulem a comunicação e destacam a necessidade de ouvir os colegas para alcançar o sucesso coletivo. Conversas e discussões com temas geradores também são atividades eficazes nesse período, ajudando os alunos a entenderem a importância do momento de fala e escuta.

Um desafio importante na escola é a compreensão do papel do silêncio no cotidiano escolar. Momentos de avaliações bimestrais são exemplos claros de como o silêncio pode ajudar na concentração, no processamento de ideias, na inferência de leituras e na compreensão do que foi ouvido, lido e formulado. Atividades e jogos que explorem a diferença entre barulho e silêncio, como jogos de tabuleiro com perguntas, também são úteis.

Outra ferramenta valiosa e democrática que pode ser aplicada em qualquer momento escolar é o debate regrado. Estabelecer normas para uma boa expressão oral e escuta, definidas em conjunto com a turma e os professores, cria um ambiente propício à construção crítica de ideias levantadas previamente pelo docente.

Para o desenvolvimento da escuta apreciativa, podem ser incorporadas à sala de aula músicas, poemas e momentos de conversas orientadas. Essas atividades não precisam seguir padrões rígidos. O professor interessado nesse processo crucial no desenvolvimento de habilidades linguísticas pode explorar inúmeras atividades que promovam a escuta atencional, analítica, apreciativa e crítica. Comprometido com essas práticas, o docente encontrará muitas oportunidades para promover a escuta entre os alunos, sendo ele próprio o principal referencial desse aspecto tão importante.

Para fortalecer, medir e avaliar o processo de escuta, fala e silêncio dentro de sala de aula, Cecília Beuchat propõe ao professor gravar sua sala de aula.

Propõe-se que o educador revise, e se sua autocrítica permitir, grave sua comunicação oral com os alunos, a fim de analisar uma série de aspectos que incidem: tom, volume, timbre de voz; tempo que dá para que os alunos respondam; inclusão de reforços positivos ao captar mensagens; grau de motivação ao ouvir os alunos etc. O professor não deve exigir continuamente detalhes. Como diz Brodski (1978), há uma diferença entre inquirir e ser curioso. Também não deve dar a sensação de estar avaliando ou julgando. . (Beuchat, 2010, p.8)

Tal recurso tão simples e acessível, que demandará do docente apenas o uso do seu aparelho celular, pode ofertar um material de análise muito rico e um auxílio para verificar o progresso de seus alunos em um determinado período de tempo. Tal proposta coloca o professor também como alvo de construção no processo de desenvolvimento desses ambientes de fala e escuta. Pode ser automático pensar que essa realidade interfira somente nos alunos ou possivelmente pensar que o professor detém o controle e habilidade de falar e escutar, algo que não é verdade. Todos dentro do processo ensino-aprendizagem precisam ser alvo dessa reestrutura que é levar e desenvolver a escuta dentro da escola.

Com o material gravado recolhido é interessante avaliar em qual momento os alunos escutam melhor: será no exato momento em que chegam cedo pela manhã ou pelo segundo tempo, ou quem sabe após o intervalo? Essas indagações serão possíveis com a ajuda dos áudios e investigação do professor no momento da aula.

A possibilidade de reavaliar o grau de interesse dos discentes também pode ser analisada com essa ferramenta. A escolha de perguntas objetivas ou subjetivas podem diferenciar o grau de comportamento de fala e escuta dos alunos.

Dentro ainda do resultado obtido dos áudios e observação mais apurada desse fator dentro de sala de aula é grau de participação. Alunos que estão e se sentem inseridos na construção de um pensamento que não está completo e pronto na figura do professor se sentem mais incluídos e participantes do processo geral, o que estimula a participação do debate e escuta.

Todo este processo deve levar em consideração que ser um bom ouvinte não é tarefa tão simples e fácil, dependendo do ano da escolaridade essa situação pode ser ainda mais dificultosa. Ser um bom ouvinte significa muito mais que proporcionar silêncio, ainda que esse elemento seja importante, mas inclui olhar para a pessoa enquanto fala, não interromper a fala e raciocínio que está sendo construído, não manifestar com a linguagem não-verbal impaciência ou discordância, e ser, acima de tudo empático.

O ser humano é, por natureza, um ser que necessita se comunicar. Faz parte de suas necessidades intrínsecas. Esse contínuo comunicacional não se limita à fala, escrita ou leitura; o processo de recepção da mensagem precisa ser desenvolvido com atenção e intencionalidade. A educação, especialmente o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira, deve considerar um programa curricular que não exclua a prática de um ambiente favorável ao desenvolvimento da capacidade de escutar.

Além da importância que a comunicação e a escuta têm no aspecto social, essa função também auxilia no comportamento individual frente às necessidades contemporâneas do indivíduo. Escutar, refletir e processar informações recebidas contribuem para uma melhor análise pessoal em relação ao coletivo.

A capacidade de enriquecimento literário e artístico também é um dos muitos resultados que a escuta proporciona. No nível de escuta apreciativa, desenvolver o hábito de escutar, e não apenas ouvir, letras de músicas, poemas e outros estilos de arte, permite ao indivíduo acessar uma grande capacidade de enriquecimento literário, musical, de inteligência interpessoal e intrapessoal.

Além das contribuições pessoais e sociais, há aquelas feitas dentro da sala de aula. Uma turma que reconhece o ambiente de aprendizado como um lugar onde pode ser ouvida, onde pode expressar suas opiniões, sentimentos, angústias e contribuições permeadas de atenção, respeito e consideração pelo que foi dito, amplia a função que antes era vertical, professor-aluno. Essa atmosfera criada dentro da sala de aula ensina, na prática, a realidade de falar e ouvir. Os alunos, entendendo a importância de serem escutados, respeitarão a fala do próximo enquanto estiverem nesse lugar de fala. É desafiador, mas a escola não pode mais se abster de tal habilidade.

A escuta é elemento primordial para o processo comunicativo e para eixo nas relações sociais sejam elas quais foram. Nisso, Cova elenca algumas circunstâncias as quais a escuta se realiza como

- a) escutar na presença dos interlocutores (diálogo, conversa);
- b) escutar sem a presença física dos interlocutores (telefones);
- c) escutar sem ver os que falam ou atuam (rádio, CD);
- d) escutar e ver imagens (televisão, cinema);
- e) escutar e ver cenas ao vivo (teatro, concertos, conferências, exposições orais, entre outros). (Cova, 2012, p. 4)

Os diferentes cenários em que a escuta pode ser inserida oferecem mais ou menos recursos para a interpretação, o que pode afetar o sucesso da compreensão em sua totalidade. Escutar na presença dos interlocutores, por exemplo, proporciona mais recursos do que ouvir um rádio ou *podcast*. Certo é que escutar é um processo altamente ativo que requer compromisso com a compreensão total do sentido da mensagem.

Todo o processo de escuta é uma construção baseada em alguns elementos conhecidos e elencados por Cova: o ouvinte, a mensagem e o contexto. O ouvinte é o responsável pela tradução e organização da mensagem; a mensagem, por sua vez, é o texto que será recebido e processado pelo ouvinte; já o contexto determina como a mensagem será interpretada pelo ouvinte.

Uma observação muito pertinente da autora, além das três etapas já esperadas e apresentadas, são as fases da escuta, também conhecidas como momentos da escuta. O processo de escuta é tão ativo que considerações podem ser feitas antes, durante e depois desse momento. Esses momentos são: pré-escuta, conhecido também como planejamento da escuta; execução da escuta; e pós-escuta, que é a fase de avaliação.

Quadro 1: Fases e objetivos da escuta

Fase ou momento	Objetivo/ pergunta para fazer ou ação para realizar
<p>Antes da escuta ou pré-escuta: É a fase de planeamento.</p>	<p>Objetivo: Determinar o propósito e os objetivos</p> <p>Perguntas a responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para que vou escutar? - A quem vou escutar? - Eu sei o que vou escutar? - De que se trata o conteúdo que vou escutar? - Quais as tarefas que devo fazer enquanto escuto? - O que devo fazer para compreender o que vou escutar?
<p>Durante a escuta: é a fase da execução</p>	<p>Objetivo: Determinar como vai ser o processo de compreensão da escuta.</p> <p>Ações para realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular hipóteses; - Fazer antecipações sobre o que está escutando; - Formular perguntas sobre o que está escutando; - Pedir esclarecimentos em casos necessários; - Criar imagens mentais para visualizar descrições quando necessário; - Verificar quais processos cognitivos básicos estão permitindo a compreensão do que está escutando (observação, descrição, comparação, relação, classificação análise e síntese); - Observar os gestos e os recursos secundários (entonação, pausas, acentos); - Tomar nota do assunto.
<p>Depois da escuta/ pós-escuta: é a fase da avaliação</p>	<p>Objetivo: Determinar se foi alcançado a compreensão da escuta</p> <p>Ações para realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer resumos; - Formular perguntas; - Avaliar se alcançou a compreensão do que escutou; - Aplicar em outras situações.

Fonte: Cova, 2012, p.3

O quadro apresentado por Cova é um excelente exemplo da complexidade que a escuta requer. Embora, em muitos momentos, esse processo se desenvolva de maneira

mais natural, é importante considerar e desenvolver as habilidades envolvidas nele. Assim como a leitura possui suas etapas, a escuta também as tem. Muitas vezes, alguns elementos podem ser compartilhados por ambos os processos, mas é essencial destacar a importância de trabalhar no desenvolvimento dessas habilidades para formar alunos potencialmente treinados, habilitados e fluentes na escuta.

O processo nomeado pela autora como pré-escuta mobiliza mais argumentações e etapas que o processo de pós-escuta, ficando atrás apenas do momento de escuta. Sua finalidade central é determinar o propósito e os objetivos do momento do estabelecimento da comunicação. Questionamentos como "por que vou escutar?" e "quem vou escutar?" são exemplos que determinam a qualidade depositada no momento da escuta. Tais questionamentos revelam o grau de complexidade que existe em escutar, contrapondo-se à ideia de que a escuta sempre terá a mesma eficiência em todos os momentos, locais e contextos.

O processo em si da escuta determina qual será o andamento da compreensão no dado momento em que se executa a comunicação. É o espaço com mais indagações a serem feitas pelo quadro apresentado por Cova. Tais procedimentos evidenciam o comprometimento do ouvinte no processo de comunicação, estimulando as capacidades cognitivas e comprovando o comprometimento ativo de quem escuta em todo momento da interação. Hipóteses, inferências, intertextualidade e imaginação são potencialidades ativadas durante todo esse momento de construção da mensagem escutada.

Como finalidade central de determinar como irá proceder o processo de compreensão da escuta, fica evidente o grau de condução que o ouvinte tem no processo de captação e formulação do entendimento, não sendo apenas função do falante, mas uma tarefa em que ambos são ativos no decorrer do texto.

O processo de pós-escuta, definido como avaliação, compreende os processos realizados após o momento central da escuta e os resultados e compromissos que o ouvinte assume com o que foi exposto. Formular resumos, fazer perguntas, aplicar o que foi aprendido em outras situações e avaliar o sentido daquilo que foi exposto são algumas das atividades registradas pela autora no gráfico. Esta etapa evidencia a responsabilidade do receptor com a mensagem proferida após toda a explanação. Nem sempre o falante terá essa atividade tão definidora na captação da informação, mas o ouvinte, interessado no conteúdo da mensagem, empenha-se em consolidar tudo o que foi recebido com atividades concretas de revisão e aplicação.

Ao estudar a parte cognitiva da escuta, além de identificar os momentos em que ela ocorre, é importante também, segundo Cova, considerar as micro-habilidades que potencializam o fenômeno. Essas habilidades variam de acordo com a idade e o nível dos alunos e devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem.

Para alunos nos anos iniciais, é essencial estimular atividades mais básicas, como a compreensão de temas e ideias gerais. Para os mais avançados, devem-se focar habilidades como antecipação, inferência e retenção. O quadro a seguir, idealizado por Cova, detalha os procedimentos em cada micro-habilidade, apresentando suas definições e características.

Quadro 2: Micro-habilidades da escuta e suas características

Micro-habilidades da escuta	Definições e características
Reconhecer	Consiste em saber segmentar, reconhecer e discriminar as palavras faladas e as unidades que as compõem (fonemas e palavras, identificação morfológica)
Selecionar	Consiste em distinguir quais são as palavras relevantes de um discurso (substantivos, verbos, tópicos frasais etc.) das que não são (repetições, redundâncias, entre outras). Saber agrupar os diversos elementos em unidades superiores e significativas: os fonemas em palavras, as palavras em sintagmas, os sintagmas em orações, as orações em parágrafos etc.
Interpretar	<p>Consiste em:</p> <p><u>Compreender o conteúdo do discurso:</u> compreender a intenção e o propósito comunicativo; compreender o significado global, a mensagem; compreender as ideias principais; discriminar as informações relevantes das irrelevantes; compreender os detalhes e as ideias secundárias; relacionar as ideias importantes e os detalhes (teses e exemplos; argumento e anedota etc.); entender os pressupostos, os subentendidos, as figuras de linguagem: ambiguidades, duplo sentido, elipses e outras.</p> <p><u>Compreender a forma do discurso:</u> compreender a estrutura e a organização do discurso; identificar as palavras que marcam a estrutura do texto que mudam os tópicos, que abrem novo tema e que concluem; identificar a variante (regional, social, histórica etc.) e o registro de linguagem (nível de formalidade, grau de especificidade etc.) do discurso;</p>

	captar o tom do discurso: agressividade, humor, sarcasmo etc.; notar as características acústicas do discurso: a voz: tom da voz (grave/agudo), atitude do emissor o discurso: velocidade, pausas, entonação etc.
Antecipar	Consiste em saber ativar a informação que temos sobre uma pessoa ou um tema para preparar a compreensão do discurso; saber prever o tema, a linguagem (palavras, expressão etc.) e o estilo do discurso; saber antecipar o que se vai ser dito antes de ser dito pelo emissor.
Inferir	Consiste em saber inferir dados do emissor: idade, sexo, caráter, atitude, procedência social-cultural, propósitos etc.; saber extrair informação do contexto comunicativo: situação (rua, casa, aula etc.), papel do emissor e do receptor, tipo de comunicação etc.; saber interpretar os códigos não verbais: olhar, gestos, movimentos etc.
Reter	Consiste em recordar as palavras, frases e ideias durante uns segundos para poder interpretar mais adiante; reter na memória de longo prazo aspectos do discurso (as informações mais relevantes, a estrutura do discurso, algumas palavras especiais etc.); utilizar os diversos tipos de memória (visual, auditiva, olfativa etc.) para reter informações.

Fonte: Cova, 2012, p.5

A habilidade na prática da escuta é um elemento que pode ser monitorado e estudado, diferente da visão equivocada de que a criança já chega pronta na escola com essa capacidade amadurecida. As competências de escuta podem ser divididas em grupos menores para análise, desenvolvimento e monitoramento dessas capacidades. Cova as denomina micro habilidades da escuta. São elas: reconhecer, seleccionar, interpretar, antecipar, inferir e reter.

Essas micro habilidades são distribuídas em um processo que pode ser interpretado de menos complexas a mais complexas. Essa distribuição é importante no desenvolvimento das potencialidades e suas aplicações, já que a própria autora defende que as primeiras habilidades, como "reconhecer" e "seleccionar", fazem parte de processos mais básicos e globais da compreensão do texto e de sua retenção, ajudando no amadurecimento cognitivo. Já as micro habilidades mais complexas ou refinadas, como compreender detalhes e inferências, devem ser trabalhadas posteriormente com alunos mais avançados, que já tenham passado por ambientes em que as micro habilidades iniciais foram desenvolvidas.

Elencar essas micro-habilidades em grupos separados favorece significativamente o desenvolvimento de práticas em sala de aula, com atenção voltada para o amadurecimento de cada uma delas. O docente poderá, com mais destreza, selecionar as menos complexas e progredir até as mais complexas, utilizando os recursos descritos em cada modalidade, já que os propósitos e expectativas de cada uma das partes estão detalhados. Por exemplo, na micro-habilidade de interpretação, aspectos como a compreensão geral dos textos, o reconhecimento das informações mais relevantes, a identificação das ideias secundárias e o reconhecimento das figuras de linguagem presentes no discurso são abordados.

A escuta é um recurso social que deve ser desenvolvido no ambiente escolar. O mundo carece de ouvintes ativos capazes de receber informações e processá-las de maneira eficaz. Sendo um dos princípios fundamentais da comunicação oral, não se deve mais excluir o trabalho de tal comportamento comunicacional dentro das salas de aula. Com os estudos e contribuições de Cova, a partir também de seus quadros, fica ainda mais possível entender e permear caminhos sólidos para a aplicação dessas atividades dentro do cenário escolar. O “como fazer” não é tão incompreensível, já que o trabalho dessa atividade se assemelha, em muitos casos, à compreensão leitora dos alunos. Saber ouvir fortalece relações comunicacionais e sociais, reduz ruídos, compreensões equivocadas, mal-entendidos e permite compreender melhor a intenção, as emoções e o posicionamento do outro.

A leitura e a escuta são práticas interligadas desde a formação inicial do leitor. Na pré-escola, o aluno escuta histórias e observa a leitura da professora, conectando ambas as práticas. Inserido nas práticas de leitura, o leitor torna-se autor ao fazer inferências, associações e ressignificar o texto.

Meditar uma roda de leitura é valorizar a palavra e sua ausência, promovendo a democracia da palavra. Cada leitor desperta memórias e interpretações únicas, e a escuta ativa envolve acolher o diferente e o singular. Não se limita à voz coletiva, mas valoriza as experiências pessoais de cada aluno.

Sobre isso, Cecília Bajour destaca:

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. A escuta não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. Não é questão de que todos tenham a palavra caso esta acabe no burburinho da autocomplacência. Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si

mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é antítese do diálogo. (Bajour, 2023. P.24)

Acolher a palavra e a participação dos alunos é essencial para formar leitores críticos que se posicionem frente ao que leem. O professor-mediador deve valorizar criticidades que ultrapassem suas expectativas, entregando aos alunos o protagonismo do diálogo. É necessário criar espaços de leitura que respeitem e incorporem as vivências, expressões e significados individuais dos adolescentes, promovendo a diversidade de interpretações que a literatura oferece.

Como destaca Cecília Bajour, “construir significados com os outros sem precisar concluí-los uma condição essencial da escuta, que vai além do individual.”(Bajour, 2023, p.26). A escuta ativa permite cooperação, progresso nas atividades e a construção de sentidos coletivos. Valorizá-la é tão importante quanto definir os objetivos das práticas de leitura.

Se o propósito é desenvolver a criticidade dos alunos, é indispensável ouvi-los atentamente, seja por suas palavras ou pelo silêncio, pois ignorar suas respostas seria comprometer o sentido da prática literária e suas reflexões sobre questões sociais.

Pela ênfase dada às expectativas de criticidade, reflexão e aos mecanismos metódicos da função do professor mediador, esquecemo-nos que trabalhar a leitura é fazer arte. Literatura é arte. E, como fruto da interação artística, o retorno desses significados não será tão árduo. Essa visão da leitura como arte desperta um novo significado tanto em quem aplica quanto em quem é alvo das oficinas.

A escola é um ambiente privilegiado para oferecer tais oportunidades. O profissional de letras também recebe grande privilégio em poder ministrar uma disciplina que é ao mesmo tempo social e política, por se tratar da linguagem e seus usos, e artística, por sua natureza ficcional literária.

O encontro dos leitores com a arte passa em grande medida por como nos abala o “como”. A escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos. A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros. (Bajour, 2023. p.27)

O processo de escuta no ambiente da mediação literária começa com a seleção dos textos oferecidos à turma. As ambições e vontades do professor mediador devem se articular com os anseios e interesses coletivos. Textos abertos, rasos e superficiais, que

não despertam o interesse dos alunos, devem ser deixados de lado. Em vez disso, temas pertinentes aos adolescentes devem ser oferecidos.

O professor pode avaliar e perceber a eficácia da seleção pelo grau de interesse e participação dos alunos. Encontros com pouca participação e intervenções dos alunos podem ser reflexo de textos que não despertam o interesse deles, enquanto textos que suscitam maior envolvimento e debate podem indicar uma escolha acertada. Esse termômetro deve ser analisado no processo de escuta, no retorno dos estudantes à temática oferecida.

O mediador pode levar um tempo para acertar a dose, o jeito, a maneira, mas tudo isso se tornará muito mais fácil através desse processo de troca, escuta e construção coletiva. No processo de escolha dos textos, é possível perceber temas, falas, situações na narrativa e desfechos nas crônicas que abrem caminho para conversas pertinentes durante os encontros. Com o progresso nas aulas e encontros, essa escolha torna-se mais natural e espontânea.

Ao escolhermos o que será lido com os outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderão suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhe abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. (Bajour, 2023. p.27)

É interessante o que a autora apresenta em "intervir sem fechar sentidos". Isso destaca que a construção do sentido desejado virá do retorno dos alunos, e não de um anseio prévio do mediador. Embora o professor tenha em mente um desfecho para sua aula, essa intervenção não deve ser maior que o retorno dos alunos. É na construção do debate, da reflexão, da crítica e da análise feita por todos que o verdadeiro sentido emerge.

Um aspecto particular dessa pesquisa, que torna a preocupação mais diluída, é o fato de a obra em análise nos encontros de leitura ser composta por crônicas. A cada aula, um novo texto surge, trazendo novas temáticas e personagens, mas mantendo a linha de composição e o propósito geral do livro, fiel à mesma autora. Tais leituras tão pertinentes não infantilizam os alunos em seus questionamentos e reflexões, mas incentivam a adotarem uma postura madura frente aos desafios sociais trabalhados em cada encontro e lido em cada crônica. Esse ambiente criado de participação dos adolescentes em que seu posicionamento é ouvido, avaliado e considerado pelo mediador e pelo restante da turma fomenta um valor maduro nas considerações apresentadas por cada um. Não há um ambiente de fala monopolizadora nem a permissão de contribuições desequilibradas e

desrespeitosas, mas sim um ambiente de liberdade de expressão, o direito de intervir, discordar, concordar e acima de tudo construir significados a partir da vivência de cada aluno.

A importância na escolha dos textos, obras e temáticas para os encontros não estabelece uma preocupação que minimize as competências dos estudantes, como sustenta a bibliotecária e intelectual francesa Geneviève Patte: Selecionar não quer dizer restringir, mas o contrário, selecionar significa valorizar.

A escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamental uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecer ser escutado. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar. (Bajour, 2023. p 45)

Esperam-se manuais, listas de dicas, passos a serem seguidos para a prática de rodas de leitura eficazes ou até mesmo relatos autênticos de professores mais experientes para, pelo menos, orientar as coordenadas dentro desse ambiente educacional. A verdade é que essas práticas variam conforme os atores envolvidos mudam; o que funciona para uma turma pode não funcionar para outra. O sucesso da roda de conversa não é um dom ou algo controlado pelo mediador. Tudo isso faz parte do amadurecimento de um projeto, onde se aprende a cada encontro a ouvir, a ser sensível às demandas escolhidas, trabalhadas e construídas dentro de um ambiente de confiança e parceria. O interesse reside na troca de experiências, na partilha de vivências, no interesse sincero do pesquisador em contribuir para uma educação transformadora e significativa.

A literatura abre portas para diversos papéis sociais, especialmente entre jovens e adolescentes. Ser sensível às demandas sociais e construir um ambiente de interação, reflexão e crítica oferece à turma um panorama do diagnóstico social que encontrarão ou que já vivenciaram. É um direito do aluno ser preparado para além dos conhecimentos técnicos e gramaticais, e até mesmo das práticas massivas de identificação, interpretação e construção de gêneros textuais. Esse processo, subjetivo e único, é construído em cada turma. A construção da confiança e da escuta não pode ser um motivo para a não aplicação dessa prática. Afinal, trabalhar uma sequência didática interpretativa sobre aspectos

linguísticos de um gênero é bem mais previsível e controlável do que a construção de uma roda de leitura.

Embora o destino da roda de leitura não seja previsível, justamente pela natureza dinâmica do processo de escuta, sua elaboração não pode ser solta e descompromissada, guiada por métodos aleatórios. A intencionalidade das práticas e o trajeto percorrido devem ser traçados pelo mediador desde o início, começando pela seleção dos textos. Esses textos devem atender critérios específicos da realidade social local e, acima de tudo, desafiar os alunos com temáticas profundas, evitando interpretações simplistas e análises textuais rasas sem fins sociais ou meramente linguísticos.

É essencial que o mediador tenha uma percepção mínima da turma para estabelecer critérios de seleção nos encontros iniciais, mas é igualmente crucial evitar métodos e escolhas rígidas e imutáveis. O processo de escuta começa com a seleção textual e se desenrola durante os encontros com os discentes. Destacar a relação entre a escolha dos textos e seus critérios é fundamental para definir, neste contexto, a essência do critério.

O momento da seleção de textos sempre supõe a consideração, de modo mais ou menos categórico, de representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores. No caso da experiência que realizamos na pós-graduação, pensamos na etapa da escolha como uma ocasião formativa e não partimos de “critérios de seleção” “fixos e prévios para escolher textos. A ideia de “critério” “muitas vezes se confunde com a de “receita, como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários. (Bajour, 2023. p 52)

Os elementos destacados pela autora na consideração da escolha dos textos — a literatura, a leitura e os leitores — já evidenciam o trabalho minucioso e sensível de percepção e identificação do que se pretende selecionar. Não é uma tarefa simples, mas a preocupação e a inclinação para acertar já refletem a intencionalidade do mediador em ser assertivo.

Muitos professores, na escolha de textos, podem seguir modelos reducionistas de interpretação, onde os textos aplicados oferecem caminhos previsíveis, encerrando a construção crítica de maneira esperada. Este tipo de enquadramento é comum em livros didáticos, onde se observa frequentemente a utilização de textos literários para a aplicação de conceitos sociais esperados. Por exemplo, trabalhar a generosidade através de uma fábula, ou utilizar demandas textuais para exemplificar conceitos gramaticais, como um bilhete para explicar o vocativo. Esses acervos textuais em livros didáticos, com suas interpretações mais fechadas e controladas, reduzem a pluralidade de caminhos que

outros textos, mais pensados e voltados para rodas de leitura mais particulares, poderiam proporcionar. Geralmente, essa abordagem deixa de lado a literariedade e a estética das obras, favorecendo aplicações mais pragmáticas dos conteúdos em sala de aula.

Quando se pensa em ambientes de conversa instigante e problematizadora, onde a reflexão, a voz e o posicionamento dos alunos são levados em consideração para o andamento dos encontros, tais textos não suprirão as expectativas. Os critérios utilizados na seleção dos livros didáticos têm outras finalidades aplicacionais, seguindo uma proposta de aula definida por outros docentes de maneira abrangente, com objetivos distintos.

A tarefa de escolher textos é uma arte sensível e subjetiva, um trabalho de escuta, análise e conhecimento literário que parte do professor para alcançar objetivos que só a escuta atenta pode realizar. Um conhecimento literário vasto por parte do mediador facilita essa escolha, pois a ligação entre a sensibilidade da escuta e a seleção dos textos se realiza de maneira mais natural e assertiva. Um arsenal restrito de obras, contextos, autores e temáticas deixará o profissional perdido na vastidão do que deve escolher.

A ênfase em propiciar um posicionamento crítico a respeito da relação entre seleção de textos e teoria vai a par da convicção de que, quanto mais conhecermos a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, mais autonomia teremos para não ficarmos presos a receitas, esquemas, critérios fixos etc. no momento de fazer a escolha. (Bajour, 2023. p 55)

A importância de conhecer profundamente o material levado aos encontros gera autoconfiança no mediador e eleva a qualidade da escuta. Quando o professor está bem familiarizado com a obra, suas inserções se tornam mais seguras e pertinentes, enriquecendo o diálogo e a interação com os alunos.

O processo de escolha do material a ser levado para o ambiente de leitura é um ato político de poder. O texto selecionado traz em si uma potencialidade argumentativa e reflexiva que guiará os encontros, pelo menos em seus momentos iniciais. Refletir sobre essa escolha é essencial para evitar abusos de democracia, autoritarismo e insensibilidade. Uma escolha que esteja aberta à reflexão, que desafie e respeite os interesses dos alunos, promovendo confiança e reflexão, deve ser priorizada sobre as ambições individuais dos mediadores. Ouvir os alunos nessa escolha do material é uma possibilidade dentro dos critérios de êxito nas atividades. Mais do que estabelecer critérios de sucesso, é possível indicar caminhos nesse processo de escuta e seleção.

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide se deu valor, é uma porta

aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer argumentações sobre seus gostos e saberes. (Bajour, 2023. p 57)

Considerar as indicações feitas pelos alunos fomenta a construção coletiva de saberes no ambiente de leitura. O mediador deixa de ser apenas um aplicador, tornando-se parte do construtivismo coletivo. Nesse processo, o conhecimento construído passa a ser o protagonista, com todos os participantes atuando de forma ativa e colaborativa.

Outra possibilidade enriquecedora e individual a cada turma que surge com a troca na escolha dos materiais é a abertura de novos caminhos, encontros e reflexões que não foram previamente estabelecidos pelo docente mediador. É abandonar uma lógica padronizada, onde o controle inicial da aula sempre parte do professor. É trazer identidade para os encontros, autenticidade para as discussões, compreendendo as demandas, preocupações, anseios e angústias presentes no contexto escolar. Essa abordagem, viável na disciplina de língua portuguesa, humaniza a escola. A troca, a escuta e a construção podem ser sempre significativas quando há sensibilidade.

Quando o professor mediador se dispõe a ouvir e preparar os textos para os encontros, é natural imaginar as possíveis manifestações, colocações, inferências e até mesmo comportamentos dos alunos. Isso ocorre porque ele conhece tanto o ambiente de trabalho quanto a leitura que levará para a roda de leitura. Habilitar esse momento de aplicação ao inesperado imaginado é surpreender-se com a capacidade que a literatura tem de criar significados subjetivos e distintos para cada pessoa, graças às suas experiências próprias, individuais e únicas. Nesses momentos, o docente tem a responsabilidade de organizar as manifestações dessas vozes para que o ambiente tenha um processo organizacional de escuta e fala eficaz.

Para uma construção mais profunda na interpretação crítica e reflexão sobre os textos lidos e para evitar comentários superficiais sobre a obra, é essencial que o mediador possua um conhecimento profundo da obra apresentada. Esse conhecimento é fundamental para a condução das conversas. Tal cuidado evita comentários simplistas, como uma mera aprovação ou desaprovação do texto, ou comentários que extrapolem a temática e desvinculem do propósito central. Embora a participação dos alunos seja sempre bem-vinda e respeitada, é necessário manter o controle e a organização das ideias para que o ambiente tenha uma coerência de sentidos e colocações.

Como destaca Boujor, o conhecimento profundo dos textos escolhidos é uma premissa central para que o fluxo da conversa não fique somente ao sabor da opinião espontânea. Os rumos, mesmo quando espontâneos, são delineados pelo mediador. É

muito proveitoso e gratificante quando esses rumos delineados são atingidos e superados, mas também é possível que não sejam alcançados. O mediador precisa estar preparado para quaisquer possibilidades de acontecimentos. A preparação do encontro implica imaginar e se preparar para diversos cenários possíveis.

Uma das maneiras mais eficazes de garantir a participação dos alunos na roda de conversa é legitimar suas intervenções durante os momentos de troca. Discutir literatura envolve entender e compreender as perspectivas dos outros, que em muitos momentos se alinharão com as expectativas do mediador e em outros não. Considerar cada contribuição é um meio de assegurar que a interpretação do texto ganhe diferentes dimensões e de evitar que o mediador seja visto como o detentor da realidade absoluta.

A BNCC reconhece a escuta como um campo essencial para o aprendizado e desenvolvimento, iniciando-se já na educação infantil. Esse campo está inserido no eixo denominado "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

De acordo com a BNCC, a criança, em suas formas primárias de interação, manifesta-se por meio da escuta, do movimento corporal e de sinais típicos da idade, como choro e risadas. Com o amadurecimento, esse contato inicial com o mundo e os seres evolui, impulsionado pela curiosidade, para formas mais complexas de interação, como a escrita. Na educação infantil, o desenvolvimento da escuta é incentivado por meio de experiências com fábulas, histórias, contos, poemas e cordéis, fortalecendo a conexão com a oralidade e a imaginação.

Um exemplo de objetivo de aprendizagem e desenvolvimento relacionado à escuta, conforme descrito pela BNCC, é: "(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades." (Brasil, 2018, p.49).

Dando continuidade às orientações sobre a escuta, a Base apresenta como síntese de aprendizagem o seguinte:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (Brasil, 2018, p.57)

Na síntese para o Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância da escuta no processo de leitura e produção textual em diferentes mídias e semioses, atribuindo-lhe uma posição central no trabalho com textos. Nesse estágio, a escuta deixa de ser tratada

como um campo de experiência, como na Educação Infantil, para integrar o conjunto das habilidades de compreensão e produção textual. A escuta ativa, nesse contexto, está diretamente vinculada à produção de textos.

Essa transição é evidente, uma vez que a escuta passa a ser mencionada em conjunto com a leitura, sob a designação “Leitura/escuta”, como ilustrado no exemplo abaixo:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (Brasil, 2018, p.82)

No Ensino Fundamental – anos iniciais, a escuta atenta aparece em diversas ocasiões como objeto de conhecimento, mas sempre vinculada ao campo de atuação da oralidade. Não se trabalha mais a escuta ativa pela escuta em si, mas com foco na produção de textos orais. Em determinado momento, a escuta é destacada como habilidade: “EF15LP10 – Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” (Brasil, 2018, p. 95).

No Ensino Fundamental – anos finais, o termo "escuta" aparece pela primeira vez nas práticas de linguagem do Campo Jornalístico-Midiático, mais uma vez relacionado à oralidade em textos noticiosos e opinativos. Nesse nível de ensino, há também uma preocupação com a escuta em contextos de interações polêmicas, como entrevistas e debates realizados em diferentes espaços (televisão, sala de aula, redes sociais, entre outros), enfatizando a necessidade de posicionar-se frente a esses discursos (Brasil, 2018, p. 143). Assim como nas orientações para os anos iniciais, a escuta continua sendo trabalhada em conjunto com a leitura ou dentro do eixo da oralidade.

No Ensino Médio, a escuta é tratada como uma habilidade nos campos de atuação social, restringindo-se ao sentido de recepção de textos orais. A primeira habilidade descrita nesse contexto é:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as

possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (Brasil, 2018, p.508)

Na BNCC, a escuta recebe destaque na Educação Infantil, onde constitui um campo de experiência independente da escrita. No Ensino Fundamental, contudo, a escuta deixa de ser tratada de forma isolada e passa a integrar

2.6 RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO

O amadurecimento no âmbito das pesquisas linguísticas sobre o comportamento da fala e da escrita revela que as dicotomias são sutis, e as semelhanças predominam. Dessa forma, a relação de contraste entre ambas não se sustenta mais.

Com essa compreensão corrigida sobre o contraste entre língua falada e escrita, abre-se espaço para a discussão da retextualização em suas diversas aplicações.

O mecanismo da retextualização refere-se à transição ou transformação de um texto oral para o escrito, ou vice-versa. Nesse processo, é relevante ressaltar que não há a intenção apenas na transformação de uma estrutura de texto para o texto escrito. Ambas as modalidades possuem suas estruturas, padrões e ordens específicos.

Mais do que simplesmente traduzir estruturas de um gênero e inseri-las em outro, as atividades de retextualização dependem, em primeiro lugar, da compreensão do que foi abordado em um gênero para transportá-lo para outro. Com esse processo assegurado, questões como a coerência do texto retextualizado tornam-se prioritárias para garantir o êxito no resultado.

Na transposição proporcionada pela retextualização, não há diferenças substanciais entre a fala e a escrita em relação ao conhecimento e à competência linguística, seja ela mais ou menos privilegiada. Marcuschi aborda essa questão, esclarecendo:

Quanto a este aspecto, vale salientar mais uma vez que entre oralidade e escrita não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por elas transmitidos ou gerados. A propósito lembra Olson (1997:32), citando Carruthers, que o “o fato de escrevermos alguma coisa não pode alterar nossa representação mental dessa mesma coisa”. Assim, fala e escrita não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar a conhecer. A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que domina bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva. Deve-se, pois, distinguir entre o conhecimento e a capacidade cognitiva. Que domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade, no entanto, que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato. Em resumo: a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto

em um suposto pensamento abstrato. Este mito da supremacia cognitiva da escrita sobre a fala já foi superado. (Marcuschi, 2010, p.48)

Eliminar esses estereótipos ultrapassados, ainda presentes na consciência de muitos profissionais de letras, é crucial para conferir legitimidade às atividades propostas pela retextualização.

A transposição de um gênero para outro não é uma atividade mecânica; demanda, como mencionado, a compreensão profunda do conteúdo do gênero de origem para um processo seguro e que preserve a capacidade semântica.

A modalidade falada compartilha pontos de semelhança e divergência com a modalidade escrita, e alguns aspectos devem ser observados ao realizar a retextualização. O primeiro ponto é a relação de propósito na construção da retextualização. Em alguns casos, destacam-se aspectos de formulação de novos níveis de linguagem, transformando um texto menos formal em mais formal ao migrar da fala para a escrita. O segundo ponto é a relação entre o produtor do texto original e o transformador. O texto pode ser retextualizado pelo próprio autor ou por diferentes pessoas, o que pode resultar em mudanças mais significativas no teor do texto. A relação tipológica é outro aspecto interessante, ou seja, o que o texto passará a ganhar e perder ao ser retextualizado para gêneros diferentes. Por fim, o processo de formulação abrange as estratégias textuais de cada modalidade escolhida.

A retextualização é um processo fundamental que evidencia o caráter dinâmico da linguagem e sua relação com o funcionamento social. Trabalhar essa perspectiva em sala de aula significa compreender a língua como um fenômeno em constante construção, flexível e adaptável às diferentes necessidades comunicativas, e não como um produto estático e imutável. O ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos deve, portanto, capacitá-los a interagir criticamente com os textos, explorando e transformando suas estruturas de acordo com os propósitos comunicativos e as demandas do contexto social.

Os textos possuem finalidades específicas, e a escolha do gênero textual para determinada situação reflete as intenções dos autores, tornando-as mais explícitas. Assim, além de aspectos locais, situacionais e históricos, a linguagem também se ajusta às diferentes formas de uso da língua dentro dos gêneros textuais. Um ensino eficaz de Língua Portuguesa deve, portanto, considerar esses fatores, promovendo uma abordagem que relacione a prática textual com a realidade dos alunos, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento e no aprimoramento de sua competência comunicativa.

Assim, partindo do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é a manifestação do discurso da enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção do texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividade em que os gêneros se constituem e atuam. Inevitavelmente, uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção de textos. (Dell'Isola, 2007, p.12)

A autora destaca a relação intrínseca entre os gêneros textuais e os contextos históricos e culturais em que estão inseridos, ressaltando a importância da retextualização como um processo que não apenas transforma o texto, mas exige uma reflexão sobre suas condições de produção, circulação e recepção. Além disso, a retextualização permite que os estudantes percebam a linguagem como um fenômeno vivo, em constante adaptação às novas demandas comunicativas, o que dialoga diretamente com as transformações tecnológicas e os novos letramentos presentes na sociedade contemporânea.

Para integrar de forma significativa as questões relacionadas ao uso e à função da linguagem, o processo de retextualização se destaca como uma ferramenta pedagógica essencial para o trabalho com os gêneros textuais. Mais do que um exercício mecânico de reconhecimento de estruturas e características fixas, a retextualização permite que os alunos vivenciem a pluralidade discursiva, compreendendo como os textos se adaptam às diferentes condições de produção, circulação e recepção. Dessa forma, abandona-se uma abordagem engessada dos gêneros textuais, promovendo uma experiência mais dinâmica e reflexiva, na qual os estudantes não apenas identificam os elementos estruturais, mas também participam ativamente da construção e ressignificação dos discursos.

Um caminho promissor para o ensino eficaz dos textos é a valorização da diversidade de gêneros e situações comunicativas, aproximando-os do cotidiano dos alunos. A efemeridade dos gêneros pode ser explorada pedagogicamente para demonstrar como os interesses sociais se transformam ao longo do tempo, exigindo adaptações nas estruturas discursivas. Dessa forma, um gênero antes predominante em determinado contexto pode evoluir ou ser substituído por novas formas que atendam às demandas do momento. Esse cuidado na seleção e análise dos textos evidencia que, em uma língua viva, nenhum gênero está fadado à estagnação, pois a comunicação é um processo dinâmico, sujeito a constantes ressignificações e atualizações.

O que pode parecer ou ser apenas atividades contidas dentro de um espaço escolar tem significados importantes.

Essa concepção de ensino contribui para que a língua materna se transforme em instrumento indispensável à construção de uma cidadania consciente, de uma democracia em que todos tenham a real convicção de igualdade de oportunidades. Um ensino dessa natureza permite aos aprendizes se tornarem homens que atuam sobre o mundo, com capacidade de estarem abertos à compreensão de diversas linguagens que circulam nas sociedades, uma vez que é indispensável que a escola invista no desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas para que qualquer indivíduo escolarizado possa ter, em diferentes instâncias, uma plena participação social como indivíduo crítico e ativo diante de muitas realidades. (Dell'Isola, 2007, p.14)

A língua materna como um instrumento de emancipação social e construção da cidadania, destaca seu papel essencial para garantir a igualdade de oportunidades. Essa perspectiva se alinha às concepções sociointeracionistas da linguagem, que entendem o ensino da língua não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como um meio de inserção ativa e crítica na sociedade. Ao desenvolver capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas, a escola possibilita que os alunos compreendam e interajam com as diversas linguagens que permeiam o cotidiano, tornando-se cidadãos capazes de atuar sobre o mundo de forma crítica e reflexiva. Assim, um ensino voltado para a participação social efetiva permite que os indivíduos não apenas consumam discursos, mas também os produzam, exercendo sua cidadania de maneira plena e transformadora.

Dentro dessa perspectiva, as atividades de retextualização envolvem um conjunto de operações que possibilitam um trabalho aprofundado com a produção textual. Entre essas operações, destaca-se a capacidade de captar e interpretar o conteúdo de um gênero textual para transformá-lo em outro, tarefa que vai além da mera reprodução mecânica da escrita formal. Para que a retextualização ocorra de maneira eficiente, é imprescindível que o aluno compreenda integralmente o texto original, pois apenas a partir dessa compreensão é possível retextualizá-lo com coerência e intencionalidade. Dessa forma, o processo de retextualização exige uma leitura atenta e uma interpretação crítica, promovendo o desenvolvimento da competência linguística para a produção textual significativa.

Trabalhar textos em sala de aula significa despertar nos alunos a percepção das múltiplas formas de existência, composição e leitura desses gêneros na vida social. Para que esse aprendizado seja significativo, é essencial criar estratégias que conectem os textos produzidos em sala com a realidade dos estudantes, mostrando que as estruturas trabalhadas no ambiente escolar possuem aplicação prática fora dos muros da escola. Uma abordagem eficaz para esse propósito é desenvolver atividades que, inicialmente, privilegiem os elementos comunicativos do gênero, permitindo que os alunos

compreendam sua função social e suas condições de uso, para, em seguida, aprofundar-se nos aspectos linguísticos, estruturais e estilísticos. Dessa forma, o ensino de gêneros textuais torna-se mais dinâmico, contextualizado e alinhado às práticas de letramento exigidas na sociedade contemporânea.

Nesta pesquisa, a crônica foi escolhida como gênero fonte para o processo de retextualização. Utilizando o livro de Andréa Pachá, os alunos tiveram contato inicial com histórias fictícias ambientadas no universo da Vara da Família, cujas temáticas – como divórcio, namoro na adolescência, gravidez e relacionamentos virtuais – aproximavam-se de suas realidades. O foco inicial não estava na análise estrutural ou linguística, mas sim na compreensão do propósito comunicativo de cada crônica. Apenas em um segundo momento foram trabalhadas as características do gênero e os aspectos gramaticais.

A escolha do novo gênero para a retextualização foi um processo desafiador. A opção pela dramatização das crônicas surgiu a partir das discussões durante a qualificação da pesquisa, levando em conta sua presença marcante na vida dos alunos por meio de telenovelas, séries e filmes. Assim, a transposição da crônica para esse novo formato garantiu uma conexão mais significativa entre o exercício escolar e a realidade social dos estudantes, tornando a atividade não apenas um aprendizado acadêmico, mas também uma experiência envolvente e reflexiva.

O processo de retextualização envolve procedimentos complexos que se tornam perceptíveis na transposição para um novo texto. De acordo com Marcuschi (2001), há diferentes possibilidades de retextualização, como: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade. Esta pesquisa se baseia na última categoria mencionada pelo autor, explorando a transformação de textos escritos em produções orais, com ênfase no formato de *podcasts*.

A retextualização não deve ser vista como uma atividade mecânica ou restrita à rotina escolar. Pelo contrário, ela faz parte dos processos comunicativos diários de qualquer falante, desempenhando um papel fundamental na construção e adaptação dos discursos no cotidiano.

Todo texto, seja ele falado ou escrito, atende a necessidades específicas do usuário em determinado contexto ou situação social. Trabalhar novas possibilidades e formas de um texto base é garantir continuidade da essência do discurso em diferentes situações e formas.

Se um texto não é uma unidade auto-suficiente e autônoma em si mesma, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, sejam eles orais ou escritos. Esse processo de retomada constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas. (Dell'Isola, 2007, p.38)

Nenhuma produção discursiva é totalmente autônoma ou autossuficiente. Nesse sentido, todo texto estabelece um diálogo contínuo com outros enunciados, seja por meio da retomada de elementos discursivos já consolidados, seja pela ressignificação de construções linguísticas anteriores. Essa interdependência textual, não apenas contribui para a coesão e coerência das produções escritas e orais, mas também constitui um princípio estruturante da própria dinâmica comunicativa humana. Dessa forma, a retomada de discursos prévios se configura como um mecanismo indispensável para a construção e a circulação do conhecimento, bem como para a manutenção das interações sociais.

Diversificar o trabalho com gêneros textuais na sala de aula possibilita ao aluno uma ampliação de sua competência letrada em diferentes práticas sociais, uma vez que os gêneros textuais refletem e legitimam essas práticas. Para além do ensino tradicional voltado aos gêneros clássicos, é essencial incorporar aqueles que fazem sentido na vivência cotidiana dos indivíduos.

Se os alunos estão constantemente expostos a diferentes usos de gêneros textuais, cabe à escola trabalhá-los de forma sistemática, garantindo que cada discente compreenda seu funcionamento e saiba utilizá-los de maneira eficaz em seu cotidiano. Os gêneros textuais representam as diversas formas de comunicação escolhidas pelos falantes, e valorizar essa diversidade no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

A presença de gêneros em múltiplas mídias — como televisão, podcasts, rádio, mensagens instantâneas, SMS, avisos sonoros em comunidades, folhetos, outdoors, entre outros — reforça a necessidade de inseri-los no contexto educacional. Dessa forma, o ensino se alinha às práticas reais de comunicação, promovendo uma aprendizagem significativa e funcional.

O processo de retextualização vai além da identificação e categorização dos gêneros textuais, abordagens tradicionalmente utilizadas no ensino da produção textual em sala de aula. Guiar os estudantes em um percurso inovador de retextualização representa um desafio significativo, demandando um planejamento cuidadoso e

estratégias didáticas que favoreçam a apropriação ativa das características estruturais e funcionais dos gêneros.

Dessa forma, as etapas propostas por Dell'Isola (2007) para o processo de retextualização foram adotadas como base nesta pesquisa, com as devidas adaptações às especificidades dos gêneros selecionados. As etapas contempladas neste estudo são:

1-Leitura de textos publicados em jornais, previamente selecionados; 2-compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; 3-Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observação feitas; 4- Retextualização: escrita de um outro texto, orientada para a transformação de uma gênero em outro gênero; 5-Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido. 6- identificação, no novo texto, das características do gênero produto da retextualização; 7-Reescria, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feito os ajustes necessários). (Dell'Isola, 2007, p.41)

O processo de retextualização não se inicia diretamente com a produção do novo texto, mas envolve uma série de etapas fundamentais para a sua construção. Inicialmente, realizam-se atividades voltadas para a leitura e compreensão do texto original, seguidas da identificação das características do gênero crônica. Em seguida, os estudantes iniciam a retextualização, adaptando o conteúdo para o novo gênero proposto. Por fim, realiza-se uma conferência criteriosa do texto produzido, a fim de verificar sua autenticidade e coerência, garantindo que atenda às especificidades do gênero textual em questão e respeite sua veracidade.

Todo esse processo também pode ser utilizado como tarefas pré-textuais: 1,2,3; textuais: 4; e pós-textuais:5 e 6. Dessa forma, o andamento das atividades pode ser mais dinâmico e menos enfadonho para a turma que estará diante de novas possibilidades e atividades dentro dos encontros de língua portuguesa.

O texto não será refeito pelo autor original, por isso, estabeleceu-se que, no processo de retextualização, seja respeitado o conteúdo original e que não sejam feitas muitas mudanças, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero existir. Por isso, é importante considerar a configuração de cada gênero textual escrito em outro gênero. (Dell'Isola, 2007, p.43)

Um princípio essencial da retextualização: a necessidade de preservar o conteúdo original, ainda que algumas adaptações sejam permitidas, especialmente quando há transposição para um novo gênero textual. Essa consideração ressalta a complexidade do processo de retextualização, uma vez que ele envolve tanto a manutenção da essência do texto original quanto a adequação às especificidades estruturais e funcionais do gênero-alvo. Dessa forma, a abordagem proposta busca equilibrar a fidelidade ao conteúdo com as transformações necessárias para garantir a coerência e a eficácia comunicativa do novo

texto. Essa perspectiva está alinhada com discussões teóricas que compreendem a retextualização como um fenômeno que articula preservação e inovação textual, permitindo a circulação do discurso em diferentes contextos e modalidades.

Diante dos diversos processos, tarefas e funções envolvidas na retextualização, torna-se evidente que se trata de uma atividade complexa, que vai além de uma simples transposição mecânica. Pelo contrário, exige um planejamento criterioso e a aplicação de estratégias adequadas, garantindo a fidelidade ao conteúdo original enquanto se adapta às especificidades do novo gênero textual.

O trabalho com gêneros textuais desempenha um papel fundamental na ampliação das práticas comunicativas em diferentes contextos sociais, permitindo uma compreensão mais ampla das interações e das formas de expressão. O estudo dos gêneros possibilita uma abordagem mais dinâmica e significativa da linguagem, especialmente quando envolve atividades que vão além dos modelos tradicionais adotados na escola. Dessa forma, ao explorar uma variedade de gêneros, os estudantes desenvolvem habilidades linguísticas mais abrangentes, tornando-se sujeitos mais críticos e participativos nas práticas sociais. A BNCC estabelece diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância do trabalho com gêneros textuais como forma de promover a competência comunicativa dos estudantes. Ao reconhecer a linguagem como prática social, propõe que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística por meio do contato com diferentes gêneros, contemplando tanto os tradicionais, como narrativas e artigos de opinião, quanto os emergentes, como mensagens instantâneas, podcasts e infográficos.

A língua é dinâmica e está em constante transformação, o que torna seu estudo muito mais amplo do que a mera abordagem da gramática normativa ou do código linguístico. Nesse contexto, as questões sociolinguísticas têm conquistado um espaço cada vez mais relevante no ensino, promovendo uma visão mais social e democrática da língua materna. Essa perspectiva contribui para um ensino voltado ao uso real da linguagem, superando a concepção de um único modelo de prestígio e valorizando a diversidade de práticas linguísticas.

Os textos circulam na sociedade com diferentes propósitos, e a escolha de um gênero textual está diretamente relacionada a fatores como as intenções comunicativas, as escolhas linguísticas e os suportes em que se materializam. Por isso, é essencial que o trabalho com gêneros textuais vá além de atividades meramente classificatórias e mnemônicas. Em vez disso, é necessário promover práticas que incentivem a reflexão

sobre as funções sociais da linguagem e a apropriação crítica e contextualizada dos diversos gêneros, garantindo, assim, uma aprendizagem mais significativa e alinhada às reais demandas comunicativas dos estudantes.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo detalhar o modo como a pesquisa foi conduzida, sendo orientada pela metodologia da pesquisa-ação. Essa abordagem foi escolhida porque envolve ativamente docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhes o status de colaboradores.

O capítulo abrange, também, todas as etapas de aplicação da pesquisa, organizadas por semanas, com indicação dos respectivos dias e meses.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A sala de aula é um rico e propício ambiente de espaço exploratório de análises e compreensão do comportamento humano, dos processos educacionais, das relações metodológicas e das relações da atuação docente com seus alunos. Com isso, a pesquisa qualitativa ganhou amplo reconhecimento no cenário acadêmico devido à diversidade de métodos e abordagens para analisar pessoas e seu contexto social em diferentes ambientes. Seguindo suas principais premissas, opta-se por essa abordagem quando o interesse é aprofundar a compreensão de um fenômeno sob uma perspectiva integrada, buscando entender as relações por meio dos agentes envolvidos. Dessa forma, diversos dados, comportamentos e situações são cuidadosamente analisados, proporcionando *insights* e resultados documentados, independentemente de serem esperados ou não.

Seguindo a premissa característica da pesquisa qualitativa, almeja-se investigar os intrincados comportamentos humanos a partir de seus contextos sociais, considerando as múltiplas complexidades envolvidas.

Espera-se agregar novos conhecimentos que tornem a análise desenvolvida mais significativa, contribuindo para a comunidade acadêmica, para o ensino de língua portuguesa e a compreensão dos efeitos de sentido em pesquisas dessa natureza.

Assim como Zanten (2004) diz:

Deve-se levar em conta que se a investigação não faz senão demonstrar o que já existe, não interessa fazê-la. Toda investigação verdadeira aponta algo novo ao campo total do conhecimento. Aquelas que não apontam algo novo não são investigações (Zanten, 2004, p. 36)

A pesquisa-ação, reconhecida como uma das principais estratégias para abordar questões do processo de ensino-aprendizagem, foi adotada nesta proposta. A combinação entre atividades planejadas e a análise dos resultados constitui a principal fonte para as conclusões deste estudo. Essa abordagem busca envolver ativamente todos os

participantes, proporcionando ao pesquisador, aos alunos e aos demais agentes a oportunidade de contribuir para a transformação da realidade, com o objetivo de construir conhecimento. Neste caso específico, o foco está em todo processo de construção com as rodas de leitura, escuta e na produção final de um canal de *podcast*.

Nessa abordagem metodológica, tanto professor quanto alunos são agentes inseridos no contexto social e submetidos às ações e direções da pesquisa. Como Thiollent diz:

Numa pesquisa convencional, não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes. Em geral, tal tipo de pesquisa se insere no funcionamento burocrático das instituições. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é um executor. Pela Pesquisa-Ação, é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. (Thiollent, 2018, p.5)

As características e estrutura da pesquisa-ação são especialmente pertinentes no contexto escolar, dada sua natureza social. Isso torna sua aplicação ainda mais sensível e comprometida com o ambiente em que ocorre. A pesquisa-ação vai além da simples identificação, quantificação ou catalogação de eventos e fatos. Ela busca gerar conhecimento que seja capaz de intervir e transformar a realidade coletiva. Nesse contexto, Thiollent enfatiza:

A Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2018, p. 20).

3.2 LOCAL DE PESQUISA E PÚBLICO-ALVO

A aplicação da atividade foi direcionada às turmas do oitavo ano do ensino fundamental numa Escola situada no bairro Bigen em Petrópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro. Esta instituição de ensino faz parte da rede da Secretaria Municipal de Educação, abrigando 367 alunos matriculados e contando com o trabalho de 25 professores dedicados ao ensino fundamental anos finais. Além disso, a escola possui uma equipe multidisciplinar de apoio educacional, oferecendo uma abordagem diversificada e abrangente. São duas diretoras, duas orientadoras educacionais e quatro inspetores, além de três secretárias, duas merendeiras e dois porteiros.

A estrutura da escola é composta por dez salas de aula tradicionais, todas equipadas com quadro branco, ventiladores e carteiras. Além disso, a instituição conta com uma sala que serve como espaço compartilhado para leitura e projeção de vídeos. A escola dispõe de uma quadra poliesportiva, refeitório, sala destinada aos professores e um amplo estacionamento. A oferta de internet *Wi-Fi* está restrita aos funcionários, mas há a possibilidade de concessão para atividades monitoradas pelos professores. A unidade oferece uma sala de recursos para alunos em adaptação com vasto material lúdico e pedagógico.

As turmas do oitavo ano selecionadas, 801 e 802, são compostas por alunos com idades entre doze e treze anos, apresentando poucos casos de reprovação ou adaptação.

A aplicação da pesquisa ocorreu ao longo de todo o ano de 2024, período letivo em que foi registrada a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente à avaliação aplicada em 2023. Anteriormente, em 2021, os alunos da unidade realizaram a avaliação, mas não atingiram o quantitativo necessário para o cálculo do índice, devido à não obrigatoriedade da presença no ensino híbrido durante a pandemia da COVID-19. O último registro no IDEB havia sido em 2019, quando a escola obteve a nota de 5,1 nos anos finais e 5,9 nos anos iniciais.

O Ministério da Educação estabelece metas bianuais para cada escola dos diferentes municípios brasileiros, abrangendo as redes municipais, estaduais e federais. As metas são específicas para o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O acompanhamento desse processo é realizado por meio de avaliações padronizadas: a Prova Brasil, aplicada aos anos iniciais, e o SAEB, utilizado para as demais etapas. Nessas avaliações, são verificados o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, além de indicadores como taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar em cada unidade de ensino.

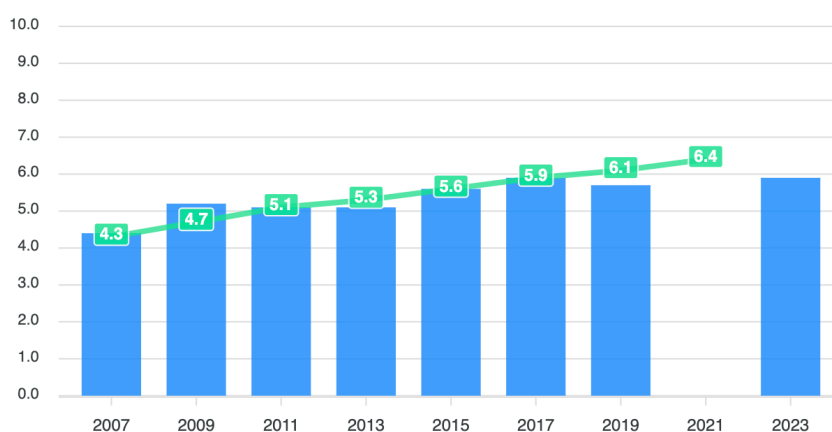
Esse procedimento permite monitorar a qualidade do ensino ao longo do tempo, subsidiando políticas públicas, orientando a distribuição de recursos e promovendo a transparência e o comprometimento das redes escolares com a aprendizagem.

No ano de 2024, a escola alcançou a nota de 5,9 tanto nos anos iniciais quanto nos finais, destacando-se entre as escolas municipais parceiras da Igreja Católica na cidade. Esse resultado superou a meta da unidade, colocando a escola entre as melhores do município, realidade diferente dos anos anteriores na qual a escola se encontrava como umas das que tinham as notas mais baixas da rede de ensino.

Em termos gerais, os índices refletem uma evolução no município de Petrópolis. Em 2005, a nota dos anos finais foi de 3,5, subindo para 3,7 em 2007, 4,0 em 2009 e 4,2 em 2011. Em 2023, a nota do município foi de 4,8, faltando apenas 0,7 ponto para atingir a meta geral. A cidade se destacou com várias unidades que obtiveram notas superiores a 7,3, enquanto outras apresentaram desempenhos insatisfatórios, com índices abaixo de 3,0.

A imagem abaixo traz os dados desde 2007 do alcançado pela unidade e os dados projetados pelo INEP.

Figura 4: Evolução do IDEB



Fonte: IDEB, 2023, INEP¹

3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES

O quadro a seguir apresenta o planejamento detalhado da aplicação da proposta didático-pedagógica com turmas envolvidas no contexto da pesquisa vin. As atividades estão distribuídas ao longo de aproximadamente cinco meses, com início previsto para 6 de maio e término em 27 de setembro, considerando o recesso escolar de 10 dias no mês de julho. As aulas ocorreram semanalmente em um total de dois encontros, seis tempos semanais, possibilitando o desenvolvimento contínuo das etapas do projeto. Cada fase foi organizada para contemplar momentos de apresentação, interação com obras literárias e audiovisuais, produção textual, gravação, edição e divulgação de um podcast, integrando práticas de letramento e mediação cultural no ambiente escolar.

¹ Link: <https://qedu.org.br/escola/33041008-escola-santa-maria-goretti>

Quadro 3: Propostas de atividade

	Objetivos	Atividades	Duração
Apresentação da proposta com as turmas	Explicar aos alunos envolvidos na pesquisa os objetivos, propostas, metodologia, etapas e funcionamento da aplicação, detalhando seus aspectos essenciais.	Apresentação dos objetivos e detalhes da pesquisa no quadro	Uma semana
Reunião com os responsáveis e entrega da documentação para o Comitê de Ética	Apresentar os detalhes da pesquisa, ressaltando a importância da participação de cada aluno e a necessidade de obter a autorização dos responsáveis para a realização do trabalho. Incluir a entrega da documentação aprovada pelo Comitê de Ética e fornecer orientações claras para o correto preenchimento das folhas.	Apresentação verbal e entrega da documentação.	Uma semana
Apresentação e primeiro contato com as obras	Apresentar a obra e a vida da autora, utilizando mídias digitais, como vídeos documentários, para enriquecer a compreensão e o engajamento dos alunos.	Leitura das crônicas selecionadas e exibição do episódio referente à crônica na série do Globo Play.	Duas semanas

Apresentação da Série “Segredos de Justiça”	Exibir episódios da série 'Segredos de Justiça', baseada nas crônicas discutidas nos encontros. Iniciar a análise de diferentes gêneros textuais durante as oficinas, promovendo uma reflexão crítica e aprofundada	Roda de leitura e vídeo com foco no debate, escuta ativa e troca de ideias. Debate regrado. Registro das impressões sobre a experiência da leitura e da roda de conversa.	Duas semanas
Recesso escolar			10 dias
Retorno do recesso e exibição de novos episódios.	Readaptar e ajustar os processos de aplicação da pesquisa em conjunto com a turma, revisando os objetivos e a metodologia. Exibir novos episódios da série, acompanhados da leitura correspondente das crônicas	Roda de conversa e exibição de novos episódios.	Uma semana
Escolha de textos para primeira gravação	Organizar os alunos em grupos, disponibilizando tempo e materiais necessários para a seleção dos primeiros textos a serem gravados integralmente para o <i>podcast</i>	Divisão em grupos. Disponibilizar livro na íntegra e as crônicas já lidas para a escolha dos alunos.	Duas semanas
Primeira gravação	Orientar os alunos durante o processo de gravação das crônicas, garantindo a compreensão e a qualidade do trabalho	Compor e finalizar a escolha dos grupos. Atividade de gravação feita em casa.	Duas semanas
Primeira gravação	Disponibilizar um período para os alunos que não enviaram a gravação.		Uma semana

Edição	Orientar, ensinar e co-construir com os alunos o processo de edição dos áudios em sala de aula, promovendo aprendizado prático e colaborativo	Edição dos áudios com o auxílio de aplicativos gratuitos.	Duas semanas
Retextualizações	Ensinar, exemplificar e divulgar a proposta das retextualizações	Conteúdo no caderno sobre retextualização, exemplificações e atividades iniciais e construção do processo de retextualização em grupo feito em casa.	Três semanas
Gravação e edição das retextualizações	Orientar, ensinar e construir juntamente com os alunos a edição dos áudios em sala de aula.	Edição dos áudios com o auxílio de aplicativos gratuitos.	Uma semana
Divulgação do <i>PodCast</i>	Definir as configurações finais do projeto e organizar um momento com as turmas para sua divulgação, assegurando a participação e o engajamento de todos.	Distribuição dos materiais de divulgação impresso pela escola e campanha nas redes sociais. Confraternização com as turmas.	Uma semana e meia.

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A partir do quadro apresentado, é possível visualizar a organização temporal e pedagógica das etapas que compõem o desenvolvimento da proposta com as turmas participantes da pesquisa. Cada fase foi planejada com o objetivo de favorecer o engajamento dos alunos, respeitando os tempos escolares e as necessidades específicas do público-alvo. A seguir, será feito o detalhamento de cada uma dessas etapas, com a exposição dos fundamentos teóricos, metodológicos e práticos que orientam sua realização. Essa descrição aprofundada visa evidenciar como cada atividade contribui

para os objetivos gerais da pesquisa, articulando leitura, escuta, produção e retextualização em um processo formativo significativo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Este capítulo busca descrever as atividades realizadas e destacar a intencionalidade pedagógica de cada escolha metodológica, evidenciando a construção coletiva do conhecimento. Apresenta os processos de construção do projeto, desde sua concepção até as retextualizações, gravações finais e divulgação.

4.1 INÍCIO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Toda a estrutura inicial para a aplicação da pesquisa começou com a escolha dos textos pelo professor pesquisador para os primeiros encontros com as turmas. Foi considerado o teor do enredo das crônicas como ponto de partida para as atividades. Por abordarem casos judiciais em diversas situações, foi necessária uma seleção criteriosa dos textos, priorizando temas que dialoguem com a faixa etária, o contexto social e as características dos estudantes. Assuntos mais delicados, como desapropriação de imóveis e aborto, foram deixados para outras ocasiões mais apropriadas.

Paralelamente foi conduzido o processo de estruturação da escrita para a qualificação e a confecção dos documentos necessários para aprovação no Conselho de Ética da Universidade². Entre esses documentos estavam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ambos obrigatórios para a aprovação. Cada documento possuía, respectivamente, seis e quatro páginas, o que representou uma quantidade significativa de cópias. Como a escola possui uma cota mensal limitada de reproduções, foi necessário aguardar o final do primeiro bimestre, período em que muitas cópias são feitas devido às avaliações. Apenas após esse intervalo foi possível preparar os documentos para entrega aos alunos e responsáveis.

Foi necessário realizar um processo detalhado de explicação do projeto para as turmas. A ideia central sempre foi incentivar a participação voluntária, sem vínculo obrigatório com avaliações ou processos impositivos. Para minha surpresa, o projeto foi bem aceito por todos, que prontamente levaram a documentação para casa, retornando no dia seguinte com a assinatura dos responsáveis.

² Número do parecer Consubstanciado do CEP: 6.769.868

A entrega da documentação foi desafiadora, mas ocorreu sem grandes problemas ou dúvidas. Apenas alguns alunos que faltaram nos dias da divulgação ou da entrega ficaram pendentes. Para agilizar o processo, organizei o trabalho em duas etapas: no dia 10 de junho de 2024 (segunda-feira), foi explicado detalhadamente o projeto, e no dia 11 de junho de 2024, realizei uma reunião com os responsáveis.

A reunião foi simples e objetiva, realizada no primeiro horário de aula e com duração de cerca de 20 minutos. Durante o encontro, foram explicados os procedimentos, a importância da reunião e as orientações para o preenchimento da documentação. Os responsáveis demonstraram satisfação ao saber que seus filhos participariam de uma experiência diferenciada no ambiente escolar.

Após a entrega da documentação, cada aluno foi chamado individualmente para conferência dos documentos. Durante esse processo, foi observada a apreensão de duas alunas da turma 802, ambas com dificuldades na fala. Uma delas apresentou atraso no fechamento da fenda palatina na infância, o que comprometeu sua fala, enquanto a outra possui lábios leporinos. Foi explicado a ambas que poderiam e deveriam participar do projeto, incluindo a gravação de suas vozes. Também foi destacado que, em nenhum momento, seriam expostas a situações vexatórias ou discriminatórias, ressaltando a importância de sua participação para o sucesso do *podcast*. Após os esclarecimentos, ambas demonstraram motivação e animação em contribuir.

4.2 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A fim de viabilizar a aplicação da pesquisa, a proposta didática foi estruturada em cinco etapas distintas, com o detalhamento das atividades em cada uma delas:

- Leitura das crônicas, seguida de reflexões críticas;
- Gravação das crônicas para a primeira fase do *podcast*;
- Retextualização dos textos;
- Gravação das retextualizações;
- Divulgação do *Podcast*

4.2.1 Primeira etapa

Esta etapa foi realizada num período de 24 tempos de aula e durou 4 semanas, visando garantir um momento de reflexão e construção, sem a pressão de um tempo

limitado, já que esta parte é a inicial de toda a construção metodológica da pesquisa. Em turmas grandes, com temas diversos, cada opinião deve ser considerada e debatida, tornando cada aluno um agente ativo na construção do trabalho.

Seguindo as diretrizes da BNCC, foi feita a articulação entre leitura, escuta ativa, troca de ideias e debates. A aplicação teve início com a ambientação ao primeiro texto selecionado, com o objetivo de culminar na gravação de áudios que irão compor o acervo do *podcast*, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4: Apresentação e primeiro contato com as obras

Tema	<i>“A vida não é justa”</i> Andrea Pachá- LEITURA	
Leitura e reflexão	Ações	Apresentação da obra e vida da autora. Utilização de mídias digitais como vídeo documentário.
		Leitura das crônicas selecionadas e exibição do episódio referente à crônica na série do Globo Play.
		Roda de conversa reflexiva sobre as crônicas e a série.
Público-alvo	Alunos das turmas 801 e 802 do turno da manhã.	
Número de alunos	27	
Duração	Quatro semanas	
Locais de realização	Sala de aula, biblioteca, sala de informática, sala multimídia e exterior da escola.	

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A vida e a obra de Andréa Pacha foram apresentadas utilizando materiais e minidocumentários já disponíveis na internet. A autora, por sua participação e construção social, desenvolve, além de suas obras literárias, uma forte presença nas redes sociais na preservação e garantia dos direitos das mulheres. Sua influência, suas obras e sua atuação profissional tornaram-na uma figura relevante. Esses materiais em vídeo sobre sua atuação e importância social foram desenvolvidos e compartilhados.

Os episódios da série "Segredos de Justiça", inspirados nas crônicas do livro da autora, foram exibidos à turma com o propósito de enriquecer os aspectos metodológicos e oferecer uma abordagem diversificada ao conteúdo da obra. Essa iniciativa incorpora a ideia de intertextualidade entre o texto escrito e o texto falado, concentrando-se na retextualização que foi desenvolvida em etapas futuras. Essa abordagem proporcionará aos alunos uma compreensão mais abrangente e dinâmica do material, estimulando a análise crítica e a expressão em diferentes modalidades textuais.

Os encontros para leitura foram conduzidos em sala de aula e na sala de vídeo, onde o texto completo foi projetado utilizando o aparelho multimídia disponibilizado pela unidade escolar. Da mesma forma, os episódios correspondentes da série também foram exibidos durante essas sessões. Essa abordagem visa proporcionar uma experiência visual e auditiva integrada, explorando as diferentes modalidades de absorção de conteúdo dos alunos.

O objetivo de cada roda de conversa é compreender, por meio das vivências dos alunos, como eles se manifestam diante das situações enfrentadas e vivenciadas pelos personagens das crônicas. Pretendeu-se estabelecer diálogos pertinentes e reflexivos a partir dos episódios assistidos e textos lidos. Cada encontro diário incluiu a programação de um episódio, uma roda de conversa, a leitura de uma crônica e outra roda de conversa. Cada situação apresentada em vídeo ou texto foi seguida por um momento de discussão ao término.

Os elementos estruturais do gênero crônica já foram trabalhados anteriormente nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que o assunto faz parte do currículo programático do oitavo ano. Esta presença no currículo foi determinante para a escolha do gênero a ser explorado nesta pesquisa. Assim, os aspectos desenvolvidos nas rodas de leitura concentram-se na compreensão leitora e nas questões sociais, enquanto os elementos estruturais do gênero foram incluídos, mas não foram o foco principal do trabalho.

A série "Segredos de justiça" é uma adaptação livre baseada nas crônicas do livro "A Vida Não É Justa" de Andréa Pachá. Inicialmente, em 2016, os episódios eram exibidos como um quadro dentro do programa semanal Fantástico, da Rede Globo. Atualmente, conta com duas temporadas, cada uma com cinco episódios, todas disponíveis no serviço de *streaming* Globoplay. O objetivo é iniciar com um material diferente dos normalmente trabalhados em sala de aula, como textos e livros didáticos.

Esse início visa atrair os alunos para a proposta e o desenvolvimento das etapas subsequentes.

Para o primeiro encontro da roda de leitura, exibição de vídeo e discussão com as turmas, a sala de vídeo foi previamente reservada com uma semana de antecedência, conforme as normas da escola, e todo o material necessário, incluindo TV, computador e acesso à internet, foi preparado antes da chegada dos alunos. A mudança de ambiente, saindo da sala de aula tradicional, gerou grande entusiasmo entre os estudantes.

No início da atividade, os alunos foram apresentados ao livro "A Vida Não é Justa", à autora Andréa Pachá e à série "Segredos de Justiça". Também foram discutidos temas sociais abordados no material, destacando sua relevância para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades.

A atividade teve início com a exibição do episódio "Cale-se se for Capaz", que aborda a gravidez na adolescência. O enredo apresenta pais de dois jovens buscando uma solução judicial que envolve o casamento dos adolescentes. A atriz Glória Pires interpreta a juíza, e o episódio conta com comentários da autora Andréa Pachá. Logo nos primeiros minutos, o tema gerou grande movimentação entre os alunos. Meninos responsabilizavam a garota pela gravidez, enquanto meninas defendiam a responsabilidade compartilhada. Após um breve período de discussões espontâneas, foi estabelecida a regra de levantar a mão para falar durante o debate, o que possibilitou um diálogo mais organizado e produtivo. A participação ativa dos alunos, com argumentos coerentes e posicionamentos variados, foi notável.

O tema, embora polêmico, foi tratado com seriedade, considerando a importância de abordar questões como o início da vida sexual na adolescência e os métodos de prevenção. Uma aluna destacou, de forma perspicaz, que “adultos sabem evitar a gravidez porque têm conhecimento, enquanto adolescentes muitas vezes não têm acesso a essa informação”.

O episódio, com duração aproximada de 13 minutos, gerou discussões tão ricas que preencheram dois tempos de aula de 50 minutos cada. Muitos comentários pertinentes surgiram ao longo da atividade, destacando a capacidade dos alunos de trazer reflexões profundas sobre o tema. Embora a gravidez fosse um ponto central, o foco principal do episódio era a imposição do casamento pelos pais dos jovens, o que gerou debates significativos sobre autonomia e liberdade de escolha.

Em um momento do episódio, a juíza pede para ouvir apenas os adolescentes, afastando os pais. Isso desencadeou uma discussão relevante sobre o valor da voz dos

jovens e a importância de ouvir suas perspectivas em decisões que os afetam diretamente. Foi um momento de troca significativo, evidenciando o potencial do projeto para transformar a rotina escolar e a percepção dos estudantes sobre temas sociais e relações interpessoais.

Figura 5: Encontro com as turmas 801 e 802



Fonte: o autor (2024)

Após a exibição, outros casos em outras crônicas, agora lidas, foram trabalhados. Cada crônica foi lida e discutida por todos os envolvidos na turma. Para reduzir custos e viabilizar o projeto, a leitura geral foi feita por meio de projeção na sala de aula. Cada assunto tratado nas crônicas serviu de base para toda a discussão proposta.

Para essa etapa, foram escolhidos textos do livro “A vida não é justa”, que serviu como base para as atividades propostas. Os textos selecionados promovem reflexões relevantes e alinham-se à proposta pedagógica, facilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, escuta reflexiva e produção colaborativa:

- 1- “É isso no final?”
- 2- “Fiel todos os dias da vida”
- 3- “Mais valem dois pais na mão”
- 4- “Sagrado é um samba de amor”

5- “Deixa o inverno passar”

Todos os fatos trabalhados nas crônicas foram presenciados pela autora, que desempenha o papel de juíza em todos esses contextos. Os textos escolhidos retratam situações conflitantes e ambíguas, cuja interpretação depende da perspectiva adotada, abordando reflexões sobre dramas da vida, como divórcio e guarda, que também encontram eco dentro das salas de aula. Reconhecer o aluno e sua realidade é crucial para tornar o desenvolvimento da pesquisa um exercício de reflexão, atuação e crítica.

Em mais um encontro, foi trabalhada a crônica "Mais valem dois pais na mão", que pessoalmente era minha preferida e que eu achava que causaria mais controvérsia devido às temáticas envolvidas na narrativa. Para minha grata surpresa, os alunos gostaram muito mais da crônica anterior “Cale-se se for capaz”. Esses gratos presentes são fundamentais e mostram como a construção do ambiente de leitura, reflexão e crítica estão além da opinião e escolha do mediador.

A roda de conversa foi organizada com o objetivo de valorizar a escuta ativa e a troca de ideias. Para isso, algumas regras foram estabelecidas: respeitar o tempo de fala dos colegas, não interromper e argumentar com base nas ideias do texto e nas próprias vivências. Durante a discussão, os alunos participaram ativamente, expressando suas opiniões e identificando elementos comuns entre as crônicas lidas e suas próprias experiências. Alguns destacaram passagens que consideraram mais impactantes, enquanto outros relacionaram os temas abordados com situações do dia a dia, ampliando a compreensão coletiva dos textos.

O envolvimento da turma foi notável, pois muitos demonstraram interesse em aprofundar a análise dos textos, fazendo perguntas, levantando contrapontos e explorando diferentes perspectivas sobre as narrativas. Além disso, houve momentos de argumentação respeitosa, nos quais os alunos defenderam suas interpretações com embasamento nos textos e em suas percepções pessoais.

Para finalizar a atividade, cada aluno foi incentivado a registrar, por escrito, suas impressões sobre a experiência da leitura e da conversa no caderno mesmo. Alguns relataram que a troca de ideias os ajudou a perceber nuances do texto que não haviam notado antes, enquanto outros destacaram a importância de ouvir diferentes pontos de vista. Essa etapa permitiu consolidar as reflexões e incentivou a autonomia na interpretação e na produção textual. A aula, portanto, não apenas aprofundou o conhecimento sobre o gênero crônica, mas também desenvolveu habilidades de escuta, argumentação, empatia e expressão oral e escrita.

Como esperado, os alunos gostaram muito mais da parte do vídeo do que da leitura. Acredito que a sala de vídeo quebra a rotina tão previsível deles. Vale ressaltar que a escola carece de muitos ambientes comuns, como uma sala de leitura, uma sala de vídeo com recursos e um pátio funcional. Usar o recurso de vídeo, para eles, é como um presente nessa rotina tão previsível.

Começamos pela leitura do caso. Os alunos já entenderam a dinâmica do livro: casos vivenciados por uma juíza, cheios confusão, muitas reviravoltas e um desfecho que conta com a sabedoria dos profissionais. Todos ficaram atentos à leitura. Essa crônica tem muitas reviravoltas, confusões e traições, do jeito que a turma gosta. Houve muitas participações e interações, mas todos na expectativa da exibição do episódio. Terminamos a leitura com as folhas que pedi para xerox e assistimos ao episódio.

Foi interessante observar os olhos atentos e as vaias em momentos de conflito na história. Como presente na dissertação, após essa leitura e episódio, apliquei um questionário para os alunos com questões sobre elementos da crônica e questões temáticas. Os alunos copiaram e guardamos para responder na próxima aula.

Já na aula seguinte, destinamos os tempos de língua portuguesa para responder às questões copiadas no dia anterior. Os alunos não esqueceram nenhum detalhe da crônica, o que foi muito positivo. Utilizei essa atividade como um dos componentes para a avaliação bimestral.

Como exemplo do conteúdo e da profundidade presentes nos textos, destaco integralmente a crônica intitulada "Mais valem dois pais na mão".

Quadro 5: Crônica “Mais valem dois pais na mão”

Mais valem dois pais na mão

- Qualquer homem decente teria feito a mesma coisa, dona juíza. Imagina se eu ia deixar o moleque morrer sem atendimento porque não tinha registro. Não era meu filho, mas era como se fosse.

Antes de contemplar um ano, Juninho precisou de uma intervenção cirúrgica. Não tinha certidão de nascimento. O pai sumiu e nunca providenciou o documento.

Cristiane e Emerson foram vizinhos durante a infância. Na adolescência, cada um tomou seu rumo. Poucas vezes se encontraram.

Em momento de desespero, sem o apoio da família, rejeitada pelo companheiro, reencontrou o amigo que, sem pestanejar, foi ao cartório e declarou que era o pai. O único

pedido era dar o seu nome à criança, no que foi prontamente atendido pela mãe, naquelas circunstâncias.

O que teria sido apenas um ato de solidariedade se transformou em exercício real de paternidade. Nascia ali uma geração espontânea de pai, sem sêmen, sem cadeia genética. Apenas uma vontade inexplicável de cuidado e um vínculo fortalecido todos os dias pelo afeto.

Emerson permaneceu ao lado de Cristiane no hospital e, como seu trabalho era no turno da noite, não fazia qualquer sacrifício para cuidar de Juninho enquanto a mãe do menino trabalhava.

Nunca foram namorados. Jamais dividiram o mesmo teto. Uma ponta de amor platônico era percebida pela moça, que cultivava cuidadosamente a dependência, com manifestações de carinho que poderiam ser confundidas, no máximo, com proximidade fraterna.

Ele nunca foi capaz de abordar a amiga de uma forma mais ousada. Não sentia segurança e temia perder a intimidade que lhe fazia tão bem. Se Emerson tinha qualquer desejo, escondeu até mesmo de si, contrariando aquela verdade conhecida de que não há amizade sem mais nada entre um homem e uma mulher.

Emerson tinha uma vida previsível. A grana nunca sobrava. Trabalhava, namorava, cursava supletivo. Incorporou Júnior à sua rotina e, mesmo depois de casar com Selene, continuou a conviver com o menino, que passava todos os fins de semana na sua casa.

Era tão natural o vínculo entre ele e Júnior que ninguém nunca se preocupou em ter uma conversa sobre o assunto. Mas para Júnior, aos seis anos, ainda não era um incômodo a brincadeira das crianças mais velhas, no colégio, também o filho loirinho do pai negão. Crianças também sabem ser cruéis nessa idade.

Cristiane precisou viajar repentinamente. Disse que ia cuidar de uma avó doente, em outra cidade. Durante oito meses, o menino morou com Emerson. Na volta, as grandes e profundas transformações exigiram do rapaz uma postura menos tolerante e dócil com a mãe da criança.

Cristiane, na verdade, partira para reencontrar Túlio, o pai de seu filho. Ele mudou muito nesses anos. Deixou a vida errada e estava pronto para assumir sua família. Já alugara uma casinha e estavam morando juntos.

A resistência feroz de Emerson obrigou Túlio a ajuizar um processo de reconhecimento da paternidade. Ele queria anular o registro de nascimento e mudar o nome do filho. Não era razoável o filho ser dele e ter o nome de outro homem.

Nem foi preciso exame de DNA. Juninho e Túlio, branquinhos e loiros, tinham o mesmo cabelo encaracolado e a mesma covinha na bochecha direita.

Na audiência, Cristiane preferia não opinar. Era louca por Túlio. Já perdoara o abandono. Em nome dessa paixão, deixou o filho, sem notícias suas, durante meses.

Por outro lado, era grata a Emerson. Sabia que, se não fosse por ele, Juninho não estaria vivo.

O seu lugar de mãe estava preservado, reinava hegemônica do alto de seu trono, sem qualquer ameaça. A decisão sobre quem era o pai era um problema de justiça. Para isso existiam os juízes.

Testemunhas foram ouvidas, psicólogos entrevistaram os pais, a mãe e o menino. Parecia uma decisão simples. Não era.

Enquanto os fatos e as versões desfilavam na minha frente, a dúvida foi se aprofundando. Era justo condenar o pai biológico à impossibilidade de assumir seu filho por uma decisão impensada da juventude? Era correto, depois de tanto tempo, negar a Emerson o direito de ser pai, ainda que o registro tenha sido feito de maneira ilegal e falsa?

No auge das minhas reflexões silenciosas, pedi que Juninho entrasse na sala. Já havia terminado a audiência.

Correndo, rindo muito, passou ao largo do lugar onde sentava Túlio e, de braços abertos, mergulhou no colo de Emerson, acariciando seu rosto.

O contraste entre as cores das peles e a intensidade do afeto era o quadro eloquente de que o preconceito é uma invenção despropositada e decadente que não deveria encontrar eco na humanidade.

Juninho, aos seis anos, já era um indivíduo. Sabia seu nome. Reconhecia seu lugar. Tinha referência da figura paterna e identificava Emerson como seu pai.

Uma certidão de nascimento era somente um corte no enredo da existência. Um corte importante, é verdade, um instrumento de inclusão social. Mas...

Decidi preservar a história de Júnior escrita a partir do documento. Muito mais que um vínculo biológico, a paternidade é uma obra de construção cotidiana.

Mesmo insegura para definir a paternidade e as referências daquela criança, como se eu estivesse usurpando um de seus maiores direitos, o direito à identidade, concluí que,

se preservada sua segurança, o tempo se encarregaria de contar outras histórias possíveis, que não cabiam numa certidão de nascimento.

Além disso, pareceu, naquele momento, que Túlio estava mais preocupado em consolidar sua relação com Cristiane.

Mantive a paternidade de Emerson. O convívio com o pai biológico viria naturalmente, com as portas abertas para o estabelecimento de mais esse vínculo afetivo.

A vida é muito maior e muito mais imprevisível do que a burocracia que cabe numa certidão.

As múltiplas formas de paternidade e as mais diversas manifestações de amor, se conjugadas, fortalecem uma sociedade mais democrática.

É, no fim, uma equação simples. Quanto mais afeto, maior a possibilidade de justiça.

Fonte: Pachá, 2012, p.64

Através de uma abordagem social, esta crônica potencializa a compreensão do mundo por meio da leitura literária. Essa imersão busca não apenas enriquecer as habilidades linguísticas, mas também fomentar uma análise social mais profunda, possibilitando que o estudante se identifique e se conecte de maneira mais significativa com as leituras. Neste momento de leitura e debate crítico, os alunos terão momento de reflexão numa perspectiva como o da autora, ou seja, de quem está ouvindo a história e precisa tomar uma decisão.

No texto escolhido, temas como certidão de nascimento e a invisibilidade social – já abordados em redações de vestibulares –, o abandono paterno biológico, a amizade na infância, a rede de apoio, a maternidade solo, o racismo, o *bullying* e a adoção são abordadas de forma a provocar uma participação envolvida da turma. As narrativas reais apresentam uma série de altos e baixos que despertam discussões calorosas diante da complexidade desses assuntos.

Para ilustrar os questionamentos que foram apresentados à turma e incorporados à discussão, segue abaixo um quadro contendo um questionário abrangente, abordando aspectos estruturais, formais, subjetivos e sociais. Estas perguntas servirão como guia no processo de reflexão e na condução da roda de conversa com as turmas envolvidas

Quadro 6: Questionário sobre a crônica “Mais valem dois pais na mão”

- 5 Como se organiza a narrativa da crônica? Há uma estrutura linear, ou são utilizados recursos de retrocessos e avanços temporais?
- 5 Analise os verbos presentes no texto, identificando o modo e tempo predominantes na crônica.
- 5 Como os verbos em seus tempos e modos contribuem para demarcação temporal da narrativa apresentada?
- 5 Na crônica, qual é a principal temática abordada?
- 5 Existem referências a outras obras, músicas, poemas, eventos históricos na crônica lida? Apresente-os
- 5 Entre entreter, informar, persuadir, provocar reflexão ou emoção qual é o propósito deste texto?
- 5 Como a autora estabelece o tom da crônica? O texto é predominante sério, humorístico, melancólico, crítico?
- 5 O texto lido faz alguma referência direta à realidade social?
- 5 Você conhece alguma história real que seja parecida com a temática da crônica? Se sim, descreva nas linhas abaixo.
- 5 Você concorda com a decisão final feita pela juíza presente? O que você faria diferente se ocupasse o a função de Andrea Pachá naquele determinado momento?

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

No encontro seguinte, foi possível retomar a roda de conversa, utilizando a sala de vídeo em razão da impossibilidade de disponibilizar textos impressos, considerando o elevado volume de cópias solicitadas pela escola durante as avaliações. Para esta oficina, foi exibido o episódio "Um Dia de Cada Vez", da série "Segredos de Justiça", baseada no livro "A Vida Não É Justa".

O episódio apresenta a delicada situação de um casal em que o pai, que trabalha embarcado por 15 dias, enfrenta um cenário desafiador: a esposa está em tratamento de depressão e reside com os pais para se recuperar. Após dois anos, ela retorna com um pedido de guarda dos filhos. A narrativa não apresenta um lado certo ou errado, mas expõe os desafios vivenciados pelas partes. Durante a exibição, pausas frequentes permitiram reflexões e discussões com os alunos, principalmente sobre o tema da depressão. Muitos compartilharam experiências pessoais, revelando como o diagnóstico de depressão em

familiares próximos impacta diretamente suas vidas e desenvolvimento. Os relatos foram profundos e intimistas, refletindo as dificuldades enfrentadas no ambiente familiar e a sensação de impotência diante dessas situações.

O desfecho do caso trouxe uma surpresa para o grupo: a juíza decidiu não conceder a guarda de imediato, optando por acompanhar o casal durante um período para assegurar a recuperação da mãe. Nesse intervalo, ela terá contato com o filho todos os finais de semana, sem ser privada de convívio com a família, como ocorria anteriormente.

Esse encontro destacou-se pela intensidade emocional e pelas reflexões pessoais compartilhadas pelos alunos. As discussões ultrapassaram o campo acadêmico e revelaram as vivências complexas que muitos enfrentam em casa. Foi um momento que evidenciou as dificuldades que permeiam a vida dos jovens, muitas vezes invisíveis no cotidiano escolar. Essas oficinas têm se mostrado fundamentais para proporcionar um espaço de escuta, troca e acolhimento.

Na semana seguinte, o projeto não foi aplicado devido às atividades intensas na escola, como a semana de recuperação, fechamento de notas e reuniões para a liberação das férias de meio do ano. O fluxo de alunos foi reduzido, já que muitos que obtiveram boas notas e foram liberados das aulas optaram por não comparecer. Diante desse cenário, decidiu-se suspender os encontros de leitura e vídeo. Os alunos presentes estavam focados nas provas de recuperação e na regularização de suas notas. O retorno às atividades do projeto ficou para após o recesso escolar no mês de julho, já com a divisão dos grupos e a distribuição das crônicas para o início do processo de gravação.

O retorno às aulas foi marcado por um período de readaptação e ajustes para os alunos. Reencontros com amigos, a retomada da rotina escolar e dos estudos exigem atenção e respeito aos limites individuais. Nesse contexto, foram feitas reflexões sobre a importância das pausas e momentos de descanso, destacando como esses períodos são fundamentais para renovar as energias e enfrentar o novo semestre com motivação.

Com a retomada do projeto, as atividades iniciaram com a leitura e exibição da crônica "Safadinha 22". A narrativa aborda a história de uma mulher emocional e sexualmente negligenciada pelo marido, que busca alívio em conversas mais ousadas na internet. Apesar das dificuldades de acesso à internet, os alunos demonstraram grande interesse pela temática, o que contribuiu para engajá-los no debate e na análise crítica das motivações da personagem.

Trabalhar com adolescentes em uma escola pública com recursos limitados apresenta desafios significativos, como o desinteresse, o uso de celulares³, conversas paralelas, sono e falta de disciplina. Ainda assim, a participação dos alunos é essencial para o sucesso da pesquisa.

É importante ressaltar, dentro da pesquisa, a diferença entre a leitura com toda a turma e a distribuição das crônicas para os grupos, que ocorreu na etapa 2. Neste momento, todos na turma tiveram conhecimento de todas as crônicas, o que permitiu uma maior identificação dos grupos com os textos durante a distribuição.

4.2.2 Segunda etapa

A primeira semana, após o recesso, foi programada e utilizada para fazer a distribuição dos grupos e escolha das crônicas que cada um trabalharia. Após a leitura, reflexão, debate e troca de ideias sobre o tema, divididos em quartetos, os alunos foram orientados a gravar na íntegra a crônica discutida. Cinco grupos, cada um responsável por um texto específico, contribuíram para a produção final do áudio, assegurando a participação de todos na leitura coletiva.

Quadro 7- Gravação das primeiras faixas do *Podcast*

Tema	<i>“A vida não é justa”</i> Andrea Pachá- Gravação	
Gravação	Ações	Divisão das crônicas
		Gravação das crônicas na íntegra
		Entrega para edição
Duração	Quatro semanas	

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Na aula seguinte, as atividades com as turmas foram retomadas. As aulas nesse dia, por serem mais curtas, limitam a realização de atividades mais extensas. Os alunos foram organizados em seus grupos previamente definidos e receberam o livro completo,

³ A Lei nº 15.100/2025 proíbe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis nas escolas públicas e privadas do Brasil

com a tarefa de selecionar duas crônicas para o trabalho de gravação. Muitas dessas crônicas já haviam sido exploradas em sala de aula, seja por meio de vídeos ou leituras, enquanto outras eram inéditas para os estudantes. Durante a atividade, destacou-se a importância desse processo de escolha, já que ele será essencial para as próximas etapas do projeto, que incluem a gravação inicial, a retextualização e uma nova gravação. Nesse momento, as crônicas escolhidas pelos alunos foram: “Quem cuida dele?”, “Brincando de casinha”, “É assim no final?”, “O que os olhos não veem” e “Mais valem dois pais na mão”.

Na aula seguinte, os planos incluíam o início das gravações, além de orientações sobre acústica, uso de aplicativos e edições simples. No entanto, o cronograma precisou ser alterado devido à realização de uma missa para os alunos. Apesar de ser uma escola municipal, a instituição mantém vínculos com a Igreja Católica, e a partir deste mês, missas mensais passaram a integrar o calendário escolar. Essa alteração exigiu uma reestruturação do projeto e ajustes no andamento da pesquisa.

Os dois dias de trabalho, que deveriam ter sido sequenciais para manter o ritmo do projeto, foram impactados pelos imprevistos. As discussões sobre a importância da participação de todos e as explicações sobre como o projeto transcende os limites da escola, com potencial para beneficiar diferentes contextos sociais, foram adiadas para a próxima semana. Também foi postergada a introdução prática sobre a gravação.

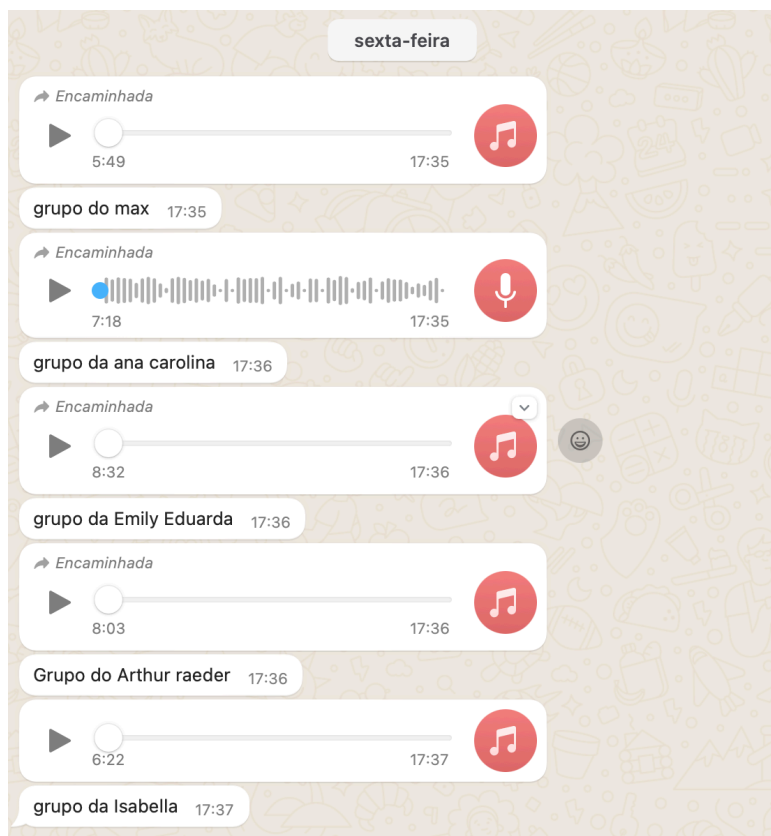
A gravação foi conduzida como uma atividade domiciliar, visando facilitar o processo e assegurar uma qualidade superior nos áudios produzidos. Como principal recurso, os alunos utilizaram seus próprios dispositivos celulares, aproveitando o aplicativo de "gravador de áudio" incorporado ao sistema operacional dos aparelhos. Cada grupo teve autonomia para determinar a quantidade de alunos responsáveis pela gravação, e distribuição das etapas conforme a divisão previamente estabelecida para cada fase do projeto. Essa abordagem buscou otimizar a participação dos alunos, oferecendo flexibilidade e autonomia na realização das gravações.

A entrega dos áudios foi organizada por meio do *WhatsApp*, considerado o meio mais acessível para todos. Como as gravações foram feitas diretamente nos celulares e já estavam no formato correto para envio, essa solução eliminou etapas adicionais, como conversões de arquivos, que poderiam gerar dificuldades desnecessárias para os estudantes.

Na semana seguinte, as atividades foram focadas na edição dos áudios e no cadastro do canal do projeto no *Spotify*. Assim que finalizados, os primeiros áudios com

as leituras na íntegra foram disponibilizados na plataforma. Paralelamente, as turmas foram envolvidas em conteúdos sobre retextualização e dramatização, que servirão como base para as adaptações dos textos, avançando no objetivo de explorar diferentes gêneros textuais no projeto.

Figura 6: Reunião dos áudios no app



Fonte: o autor (2024)

Para a fase de edição, cada grupo apresentou os seus áudios crus durante o encontro designado na escola. A turma foi dividida em pares, e esses grupos tiveram acesso à sala de vídeo para a edição do projeto. Fizeram uso de seus próprios dispositivos celulares, utilizando aplicativos gratuitos e de fácil manuseio, tais como *CapCut*, *Filmora*, e similares. O propósito da edição da crônica na íntegra foi aprimorar a qualidade, removendo ruídos indesejados e incorporando efeitos sonoros, de acordo com a criatividade e autonomia de cada grupo. Essa abordagem visa a explorar o potencial tecnológico dos alunos e oferecer uma experiência prática e envolvente na produção do conteúdo sonoro.

Com o objetivo de preservar ao máximo a autoria dos alunos nas produções gravadas, todo o processo de edição de efeitos especiais, especialmente a inserção da trilha sonora, foi realizado em sala de aula.

A escola dispõe de apenas cinco computadores no laboratório de informática, todos sem os recursos necessários para a edição de conteúdo audiovisual. Por esse motivo, os áudios foram gravados fora do ambiente escolar, uma decisão tomada pelos alunos, que se sentiram incomodados com o barulho e a movimentação dentro da escola. No entanto, para evitar que outra etapa do projeto fosse realizada fora da sala de aula, foi disponibilizado um computador pessoal para que as edições fossem feitas de forma online, no ambiente escolar.

Utilizou-se o CapCut, um aplicativo de edição online, que se mostrou intuitivo e fácil de usar. Como muitos alunos já estavam familiarizados com as ferramentas do aplicativo, o processo de edição foi ágil. A dinâmica consistia em cada grupo se dirigir à mesa para uma primeira conversa, na qual era alinhado o tom desejado para a história – se mais dramático, cômico ou alegre. Também eram explorados os recursos de áudio disponíveis no aplicativo. Em seguida, realizava-se o encaixe da trilha sonora, ajustando o volume e reduzindo os ruídos das vozes e do áudio original. Esse processo, no entanto, era por vezes demorado devido à velocidade da internet da escola, o que levou ao uso de dados móveis para completar as edições.

O trecho prático sobre o uso do CapCut pode ser dialogado com a fundamentação teórica ao considerar que os estudantes contemporâneos estão imersos em um ambiente digital que redefine as formas de comunicação e interação. A experiência com a edição de vídeos reflete essa transformação, pois demonstra como as novas tecnologias influenciam os processos de aprendizagem e produção textual. O uso intuitivo do aplicativo pelos alunos evidencia a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas ao contexto digital, tornando-se um exemplo da fragmentação da consciência mencionada na teoria, onde os discentes vivenciam uma multiplicidade de interações tecnológicas. Além disso, a dificuldade enfrentada devido à velocidade da internet da escola reforça a necessidade de uma infraestrutura educacional que acompanhe essas mudanças, garantindo que as novas formas de letramento sejam incorporadas de maneira efetiva. Assim como o gênero "carta" cedeu espaço às mensagens instantâneas, o uso de editores de vídeo como o *CapCut* na construção de narrativas multimodais evidencia a evolução dos gêneros textuais e a urgência de integrá-los ao ensino.

O resultado foi impressionante. Cada grupo e aluno demonstraram entusiasmo e alegria em participar de um projeto tão autêntico e fora da rotina habitual das aulas. Em muitos casos, esse trabalho se mostrou uma oportunidade para que os alunos superassem expectativas, realizando atividades diferenciadas e desafiadoras. Mais do que isso, o

projeto revelou talentos na sala de aula, mostrando que é possível alcançar grandes feitos com ferramentas simples e ideias inovadoras.

A semana teve início com a entrega dos primeiros áudios já prontos. Os alunos enviaram os arquivos para as representantes, que os encaminharam por WhatsApp, conforme descrito na semana anterior. Para surpresa geral, todos os alunos entregaram a atividade. Alguns apresentaram pequenos atrasos, mas esses foram atribuídos a questões logísticas, e não à falta de comprometimento. O engajamento demonstrado pelos alunos é notável, refletindo motivação e interesse pela construção de um projeto coletivo e duradouro, que ultrapassa os limites da escola.

Com o material bruto em mãos, o próximo passo foi o cadastramento do *podcast* nas plataformas, especialmente no *Spotify*. O nome "Fala, Goretti" foi garantido, e o processo de cadastro revelou-se mais simples do que o esperado. A plataforma "Spotify for Podcasters" mostrou-se intuitiva, orgânica e fácil de utilizar. Ao convidar todos os alunos a participarem da criação do canal, foi possível observar um aumento na confiança e produtividade deles. A plataforma foi acessada utilizando-se de um computador e dados móveis.

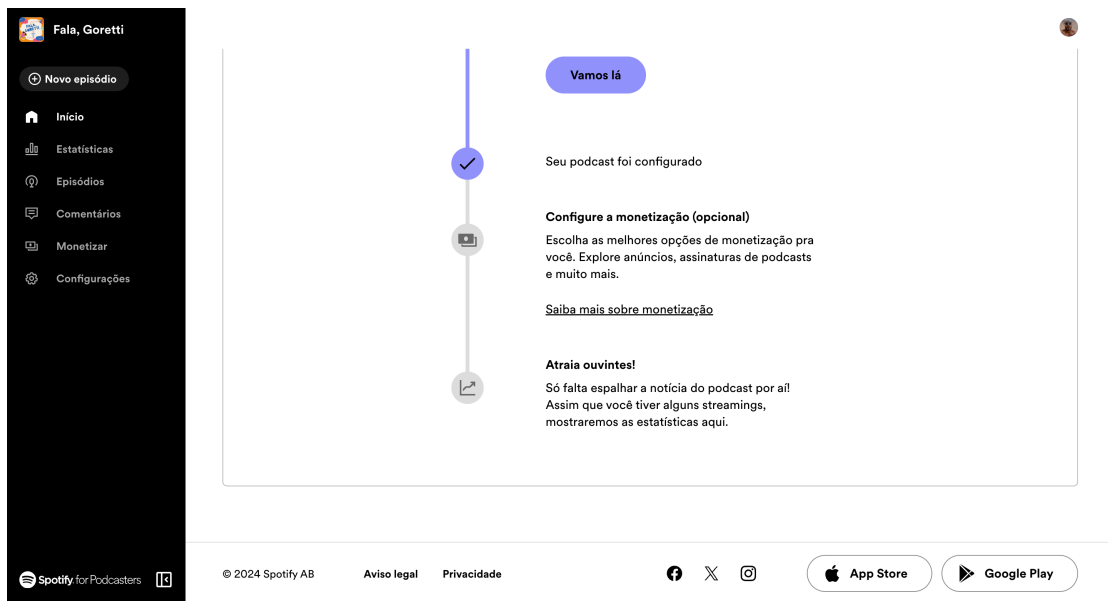
A identidade visual do "Spotify for Podcasters" está representada a seguir.

Figura 7: Identidade visual do *podcast*



Fonte: o autor (2024)

Figura 8: Painel do *Spotify for Podcasters*



Fonte: o autor (2024)

No canto superior esquerdo, está o nome do projeto com a identidade visual criada no Canva, um serviço gratuito para criação de elementos gráficos. Todos os alunos participaram ativamente da elaboração dessa identidade, contribuindo com sugestões para garantir que ela atendesse aos interesses da maioria.

Embora fosse uma semana de provas em outras disciplinas, os alunos, mesmo aflitos com os exames do terceiro bimestre, mantiveram o foco no projeto. Já com a próxima etapa, relacionada às retextualizações, em mente, foi proposta uma atividade avaliativa: transformar uma notícia em um roteiro de filme ou série, como preparação para a retextualização dos contos que serão produzidos para o *podcast*.

A notícia escolhida, intitulada "Neto desenterra avó e dança com o cadáver", foi selecionada por sua combinação intrigante de elementos de horror e amor. O caso, ocorrido em Manaus, envolvia um homem com problemas mentais que desenterrou sua avó, falecida há dois anos, na tentativa de realizar um transplante de órgãos para trazê-la de volta à vida. O texto original, de natureza jornalística, foi retirado do portal G1 e deveria ser adaptado pelos alunos para retextualizações ficcionais, conforme a criatividade de cada grupo.

Os alunos exploraram bem o material base e produziram finais surpreendentes, como a avó sendo ressuscitada, o neto encontrando-a no plano espiritual e até uma

intertextualidade com o herói Homem-Aranha, que também perde um ente querido em sua história original.

Após o primeiro envio das gravações, foram oferecidas novas oportunidades para grupos que haviam esquecido ou estavam inadimplentes com a entrega dos áudios.

É importante destacar que a gravação da crônica na íntegra cumpre uma função que vai além dos muros da escola. O material produzido, composto por um acervo de áudios, foi disponibilizado à comunidade por meio de rede sociais e ferramentas digitais.

A participação e desenvoltura da turma foram impressionantes, e espera-se que, na próxima fase, dedicada à retextualização das crônicas gravadas, os obstáculos sejam mínimos.

4.2.3 Terceira etapa

A terceira etapa teve como foco as atividades de retextualização.

Quadro 8: Gravação das retextualizações

Tema	<i>“A vida não é justa”</i> Andrea Pachá- Retextualização	
Produção	Ações	Retextualização da crônica já trabalhada.
		Gravação da retextualização
		Entrega para edição
Duração	Quatro aulas	

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Com o intuito de facilitar e exemplificar o processo para a turma, o professor selecionou a crônica “Casamento não é emprego” para leitura e posterior retextualização. Durante essa etapa, os alunos participaram coletivamente da atividade, transformando a crônica, na modalidade escrita, para a expressão oral, seguindo as características, estruturas e composições típicas desse gênero. Todo o percurso do trabalho foi mediado pelo professor-pesquisador, garantindo uma orientação eficaz e integrada à proposta pedagógica.

Esse período de aplicação da pesquisa marcou uma nova etapa prática: a obtenção dos resultados das retextualizações. Todo o conteúdo teórico sobre o tema já havia sido

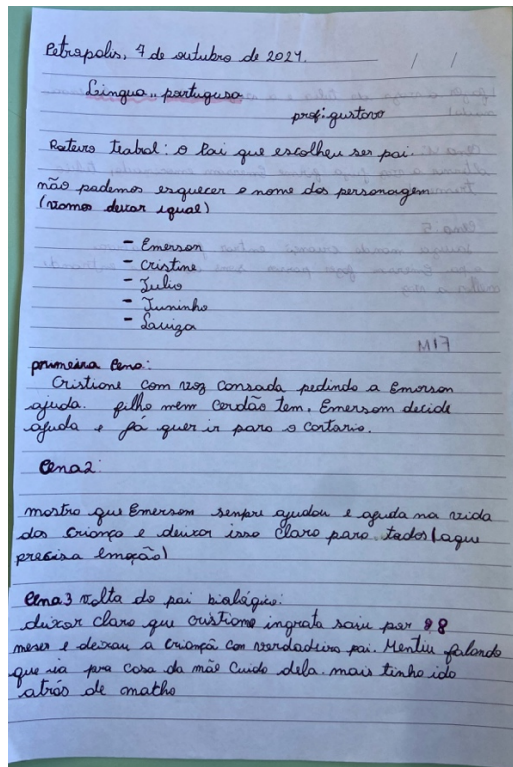
trabalhado e praticado em sala de aula, e agora os alunos realizaram suas próprias produções como parte do avanço do projeto.

Essa etapa apresentou um grau maior de complexidade. As retextualizações para textos dramáticos foram iniciadas pelos alunos em casa, e os ajustes, alterações e adaptações ocorreram em sala de aula, sob supervisão docente. Os alunos foram divididos em grupos, acompanhados ao longo do processo, que, embora inicialmente desafiador, abriu espaço para a criatividade. Os textos foram redigidos em cadernos, e a escrita manual tornou o desenvolvimento um pouco mais lento.

Enquanto as retextualizações eram elaboradas, alguns grupos ainda ajustavam os efeitos de áudio da primeira etapa do *podcast* (as gravações completas). Todo o processo foi concluído, e os arquivos foram organizados para publicação. Optou-se por subir os áudios semanalmente, mantendo uma rotina consistente de atualizações no *podcast*.

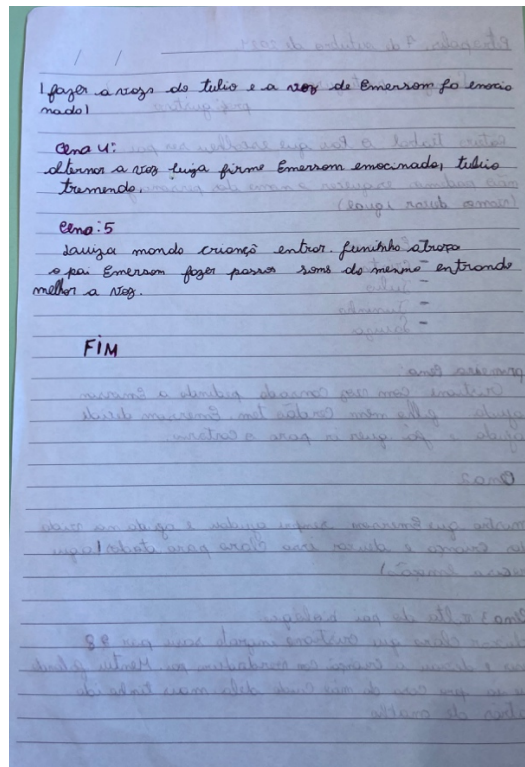
Após a finalização pelos grupos, cada aluno apresentou sua retextualização para a turma. Durante essas apresentações, integrantes de outros grupos contribuíram com ideias, sugestões e críticas, tornando o processo mais leve, descontraído e enriquecedor. O próximo passo, mais simples em comparação, consiste na gravação das retextualizações produzidas.

Figura 9: caderno com as retextualizações



Fonte: o autor (2024)

Figura 10: caderno com as retextualizações- verso



Fonte: o autor (2024)

Muitos imprevistos podem ocorrer ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa, e com esta não foi diferente. Para além das limitações impostas pelo calendário escolar anual, outras atividades e propostas da rede educacional estão sujeitas a alterações. O ano de 2024 foi particularmente marcado pelas eleições municipais e por uma grave situação de descaso, sobretudo em relação à merenda escolar dos alunos de Petrópolis, o que resultou na interrupção das aulas por várias semanas e no adiantamento das férias de fim de ano.

Tais limitações e imprevistos ocorreram justamente durante o processo de recolhimento das produções resultantes das retextualizações. Diante desse cenário, a pesquisa se viu diante de dois caminhos possíveis: arriscar a continuidade do trabalho por meio do WhatsApp, com o envolvimento direto dos alunos, ou comprometer todo o ano de aplicação, abrindo mão tanto dos resultados quanto da elaboração do produto educacional.

Optando-se pela continuidade da pesquisa, não havia tempo hábil para realizar, em etapas separadas, a produção das retextualizações e, posteriormente, a gravação dos áudios. Diante disso, os alunos foram orientados a concentrar seus esforços diretamente no produto: os áudios. Essa decisão foi motivada pela preocupação com o número de etapas que precisariam ser realizadas de forma online.

Para surpresa, o engajamento com a proposta inovadora em sala de aula despertou em cada discente um comprometimento genuíno com todas as etapas da pesquisa — e nesta fase não foi diferente. Após todo o processo metodológico voltado ao ensino da retextualização, desenvolvido antes da interrupção dos encontros presenciais, os alunos assumiram agora a responsabilidade de produzir os áudios.

As figuras 9 e 10 foram extraídas do caderno das alunas responsáveis pela crônica “Mais valem dois pais na mão”. Nelas, observa-se que a formatação do novo texto revela uma clara preocupação com a dramatização da narrativa. O grupo optou por realizar a retextualização de maneira autêntica e espontânea, buscando fugir de roteiros engessados.

Cada parte do texto original foi dividida em cenas, com base apenas em resumos que orientavam o conteúdo desejado para a nova versão. Não houve inserção prévia de falas nem seleção de palavras específicas. As integrantes do grupo encenaram cada momento da crônica, de forma a tornar a dramatização mais original e carregada de emoção.

Essa postura genuína e espontânea demonstra uma forte sintonia com o objetivo central da pesquisa: a transposição do escrito para o oral.

Detalhes relevantes de cada etapa do processo podem ser observados no caderno do grupo. Entre eles, destacam-se: a indicação do tom de voz desejado para cada fala, a decisão de manter os nomes originais dos personagens, a escolha por alterar o título da crônica, a preocupação em fornecer ao leitor — agora ouvinte — informações importantes sobre as posturas dos personagens envolvidos, além do cuidado em diferenciar as vozes atribuídas a cada personagem. Esses aspectos evidenciam o nível de comprometimento e atenção de cada integrante durante a escrita da retextualização.

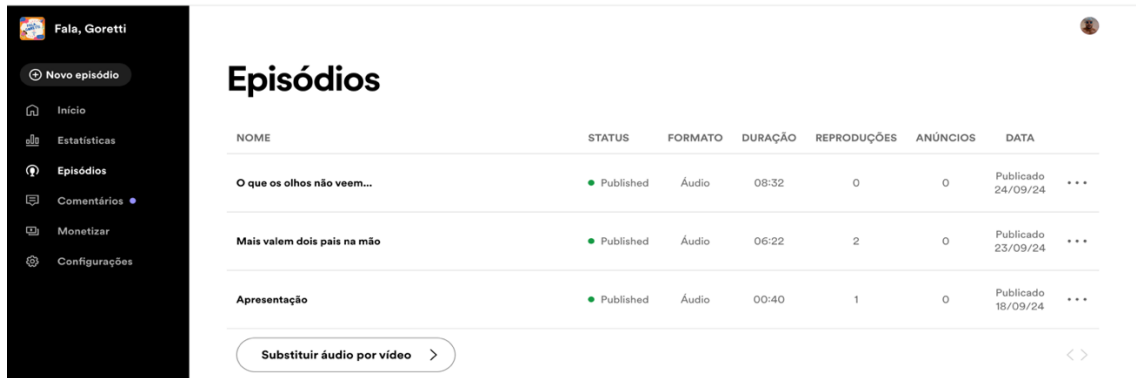
Todo esse novo processo finalizou no áudio para o podcast na parte II, as retextualizações.

Após a conclusão das retextualizações, todos os áudios foram reunidos em um grupo no *WhatsApp* para iniciar a edição com efeitos especiais e trilhas sonoras disponíveis no *CapCut*. Nesta etapa, o processo ocorreu de forma mais orgânica e fluida, já que a turma havia passado por essa experiência anteriormente. Foram utilizados tanto a sala de informática quanto os celulares dos próprios alunos, com cada integrante contribuindo para a formatação desejada, de acordo com o andamento das histórias. Embora o ambiente fosse descontraído, o cansaço pelo término do ano letivo e das atividades escolares tornou-se evidente, o que exigiu esforços adicionais para manter o projeto ativo e motivador até o final.

As mídias foram finalizadas durante o horário destinado às aulas de Língua Portuguesa, o que agilizou e facilitou significativamente o andamento do projeto. Após a edição, todos os áudios foram disponibilizados novamente no grupo do *WhatsApp*, prontos para serem carregados no *Spotify* com datas de lançamento programadas semanalmente.

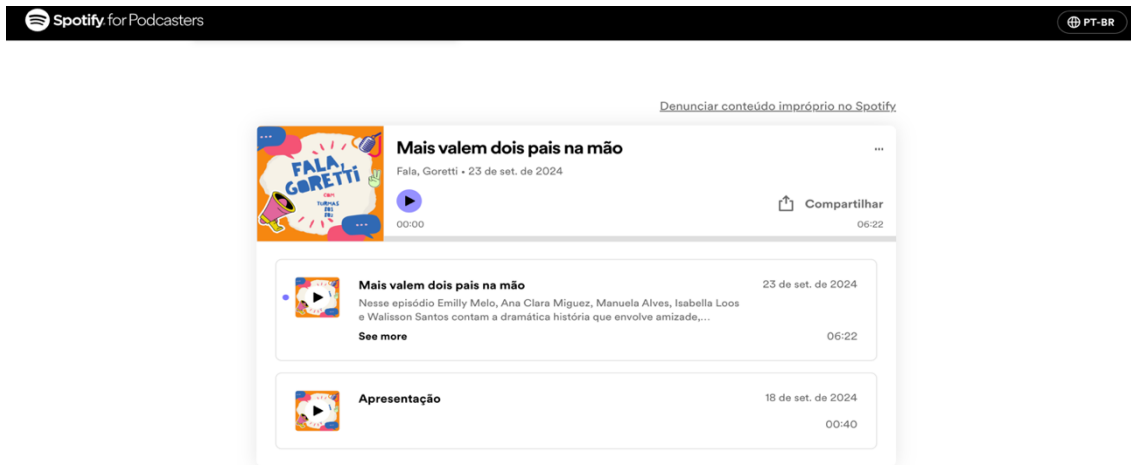
Dentro da ferramenta para o *podcast*, a identidade visual permanece conforme descrito.

Figura 11: Episódios



Fonte: o autor (2024)

Figura 12: Fila de episódios



Fonte: o autor (2024)

A finalização do projeto, com o *design* produzido pelos alunos e os áudios organizados e prontos para publicação, trouxe uma sensação de dever cumprido após meses de trabalho.

4.2.4 Quarta etapa

O quadro a seguir apresenta a etapa final da proposta, dedicada à divulgação do podcast produzido pelos alunos. Essa fase contempla um conjunto de ações voltadas à circulação e socialização do produto, valorizando o protagonismo estudantil e o reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Entre as estratégias de divulgação previstas, destacam-se a confecção de cartazes e a publicação em redes sociais, promovendo o alcance da produção para além dos limites da escola. Também está prevista uma atividade de culminância, momento em que os alunos poderão compartilhar

a experiência com a comunidade escolar de forma celebrativa. A duração estimada para essa etapa é de três semanas.

Quadro 9: Divulgação e culminância

Tema	“A vida não é justa” Andrea Pachá- Divulgação	
Divulgação	Ações	Estratégias de divulgação do <i>podcast</i> -cartazes, rede sociais.
		Produção dos cartazes e mídias sociais
		Culminância
Duração	Três semanas	

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A divulgação do *podcast* também foi um critério essencial dentro de toda a proposta, sendo realizada através das redes sociais, como páginas no *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*.

Figura 13: Material de divulgação



Fonte: o autor (2024)

As páginas foram elaboradas durante os encontros para a finalização dos áudios, postagens no *podcast* e criação das mídias sociais. Nesta fase, ferramentas como o *Canva*, foram empregadas na construção da identidade visual do *podcast*. Posteriormente, toda a produção foi disponibilizada nas redes sociais do projeto. Essa abordagem visa assegurar uma apresentação visual atrativa e coesa, ampliando o alcance e impacto do projeto nas plataformas digitais.

Figura 14: divulgação redes sociais



Fonte: o pesquisador (2024)

Além disso, há o anseio de disponibilizar o *podcast* para a comunidade cega, acamada, pessoas em tratamento em clínicas de hemodiálise e toda a comunidade interessada nos conteúdos propostos.

Para a culminância do projeto, foi realizado um evento com a presença dos responsáveis para prestigiar o empenho e a dedicação dos alunos ao longo dos meses. A celebração ocorreu no auditório, com a participação de toda a comunidade escolar, proporcionando a leitura e apresentação das retextualizações produzidas ao longo do

percurso letivo. Essa ocasião representa não apenas o encerramento do projeto, mas também uma oportunidade de compartilhar os resultados e celebrar as conquistas junto à autora.

As etapas finais do projeto foram marcadas por grandes expectativas. A autora Andréa Pacha já estava ciente da existência do projeto quando participou da FLIPETRÓPOLIS – Feira Literária Internacional de Petrópolis, além de ser conhecida pela diretora da escola. Havia a expectativa de que a autora pudesse comparecer a algum evento no final do ano para conhecer de perto a nova perspectiva que sua obra proporcionou aos alunos de uma escola municipal no município onde nasceu e atuou por muitos anos como juíza.

Estabelecer contato e organizar a participação de personalidades de destaque no meio social é sempre um desafio, e, infelizmente, a presença da autora não foi possível. No entanto, isso não diminuiu o entusiasmo nem a vontade de celebrar.

A inauguração do projeto ocorreu no dia 6 de novembro, com um café da manhã preparado pelas duas turmas. O ambiente foi marcado pela alegria e pelo orgulho do trabalho realizado, além de um entendimento coletivo das possibilidades que podem ser construídas dentro do contexto da escola pública. Outro destaque foi a participação ativa dos responsáveis, que contribuíram com a divulgação e os streamings das produções para prestigiar o trabalho dos alunos.

Figura 15: Registro com parte da turma



Fonte: o autor (2025)

4.2.5 Quinta etapa

O quadro a seguir refere-se à integração do podcast, produzido ao Projeto Virtudes, já desenvolvido na escola. Essa etapa tem como objetivo ampliar o alcance e o sentido formativo da proposta, articulando os conteúdos trabalhados em sala de aula com as ações coletivas do ambiente escolar. Ao inserir o podcast nesse projeto institucional, busca-se promover reflexões sobre valores, ética e convivência, conectando a experiência de leitura e produção com temas relevantes para a formação cidadã dos alunos. A execução dessa fase está prevista para o período de uma semana.

Quadro 10: Projeto Virtudes

Tema	“A vida não é justa” Andrea Pachá- Projeto virtudes
Divulgação	Integração do <i>podcast</i> ao projeto virtudes
Duração	Uma semana

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Anualmente, a prefeitura de Petrópolis, em parceria com as unidades escolares, proporciona oportunidades para a comunidade escolar se envolver em projetos sociais. Na cidade, diversas instituições de caridade, asilos e casas de reabilitação recebem a participação ativa das escolas por meio de doações de alimentos e visitas guiadas a asilos e associações voltadas para pessoas em tratamento de câncer. Ao integrar a proposta do *podcast* ao projeto "Virtudes", adicionamos uma dimensão solidária, na qual os alunos, protagonistas e construtores do produto pedagógico, participaram ativamente dessas visitas. Essas ações já são realizadas no cotidiano escolar e já são incorporadas ao calendário anual da unidade escolar.

O objetivo central consiste na integração de todas as atividades realizadas no âmbito do projeto de pesquisa com as ações desenvolvidas no projeto "Virtudes". Este processo envolveu a participação ativa dos alunos, que tiveram a oportunidade de visitar e se envolver nas atividades promovidas pela escola, incluindo a entrega dos mantimentos arrecadados ao longo do período letivo.

Em conjunto com todos os docentes, após as leituras, ocorreu a divulgação do canal de *podcast*. Esse canal ofereceu acesso aos trabalhos produzidos, permitindo que os

interessados desfrutassem do conteúdo no momento que melhor lhes convier. Esse momento de divulgação proporcionou uma ampla disseminação das produções, fortalecendo a conexão entre as atividades do projeto de pesquisa e as iniciativas do projeto "Virtudes".

A responsabilidade pelo deslocamento até o local visitado recaiu integralmente sobre a unidade escolar. Nesta fase final da pesquisa, buscou-se enriquecer atividades já estabelecidas e consolidadas na rotina da escola. Cabe ressaltar que a iniciativa para essa movimentação não parte diretamente desta pesquisa; somos um complemento às práticas já existentes, contribuindo para a ampliação e aprimoramento do que já está em curso.

No último bimestre de 2024, as visitas previstas no âmbito do Projeto Virtudes foram suspensas, e todas as suas atividades precisaram ser temporariamente pausadas. Essa medida ocorreu em razão do período eleitoral, o que exigiu a interrupção da parceria entre a Igreja Católica, instituições e unidades escolares da prefeitura, justamente na fase de aplicação e divulgação do projeto. Embora a visita não tenha sido realizada, o contato com os representantes foi mantido, visando à retomada e conclusão dessa etapa no ano seguinte, em 2025.

Figura 16: Aparência final do PodCast



Fonte: o autor (2025)

Após a conclusão da pesquisa, foi extremamente gratificante observar o comprometimento, a dedicação e a evolução dos alunos em todas as etapas do processo. Integrar as atividades do projeto à rotina escolar já estabelecida no calendário foi um desafio significativo, exigindo planejamento e adaptação. No entanto, o objetivo nunca foi apenas construir uma experiência experimental para um trabalho de conclusão de curso de mestrado, mas sim promover um impacto real e duradouro na aprendizagem de cada estudante envolvido.

As turmas 801 e 802 de 2024, historicamente marcadas por altos índices de reprovação, apatia e dificuldades disciplinares, surpreenderam ao demonstrar empenho e comprometimento em todas as fases do projeto. Os alunos enfrentaram o desafio de aprimorar suas habilidades acadêmicas e interpessoais, seguindo diretrizes de um projeto inovador, desafiador, mas totalmente alcançável. Muitos estudantes que antes se sentiam

desmotivados e cansados de um sistema avaliativo tradicional encontraram novas formas de se engajar no aprendizado por meio de propostas dinâmicas e mais significativas.

O impacto do projeto transbordou os limites da disciplina de língua portuguesa, sendo percebido em outras áreas do conhecimento. O desempenho oral dos alunos melhorou consideravelmente, fato notado e elogiado em avaliações de diferentes disciplinas. Durante apresentações na feira de ciências e cultura, bem como em trabalhos e seminários desenvolvidos com outros professores, os estudantes demonstraram maior desenvoltura, segurança e organização na comunicação.

Outro aspecto digno de destaque foi o fortalecimento das relações interpessoais dentro da turma. As atividades em grupo e os desafios propostos incentivaram os alunos a saírem de suas zonas de conforto, estimulando a colaboração e o respeito mútuo. A necessidade de trabalhar em equipe levou ao fortalecimento de laços, resultando em um ambiente de sala de aula mais harmonioso, com relações mais saudáveis e um comportamento coletivo mais positivo.

O sucesso do projeto reafirma a importância de metodologias inovadoras no ensino, que valorizem a participação ativa dos alunos e respeitem suas realidades, tornando o aprendizado mais dinâmico, envolvente e significativo.

5 CONCLUSÃO

Este capítulo oferece uma síntese dos principais resultados alcançados, destacando as contribuições do estudo e as limitações identificadas. Retoma os objetivos gerais e específicos da pesquisa, assim como os elementos que orientaram o estudo e a abordagem metodológica adotada, evidenciando, especialmente, suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

A educação pública enfrenta desafios estruturais que se refletem no cotidiano escolar. A insuficiência de recursos, os baixos salários dos profissionais, a precariedade das instalações físicas e as salas de aula superlotadas criam um cenário que, muitas vezes, limita o potencial transformador do ensino. No entanto, mesmo diante dessas adversidades, é possível repensar práticas e propor alternativas que tornem o processo educacional mais significativo e alinhado às necessidades dos alunos.

O professor desempenha um papel crucial nesse contexto, atuando como pesquisador e agente de transformação. Ao adotar um olhar atento e sensível às dinâmicas escolares, o docente pode identificar caminhos inovadores para remodelar as práticas pedagógicas tradicionais, promovendo um ensino mais dinâmico, relevante e participativo.

Este estudo buscou explorar essas possibilidades por meio da implementação de atividades baseadas no gênero textual crônica. A proposta incluiu a realização de rodas de conversa, leituras reflexivas e a produção de conteúdos tecnológicos, como a criação de *podcasts*. Essas ações buscaram integrar experiências literárias à expressão oral, fomentando um ambiente que estimule o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Além disso, visou-se: promover a confiança dos estudantes no desempenho oral e escrito, através de atividades que envolvessem retextualizações, gravações, edição e divulgação dos trabalhos realizados ao longo dos bimestres; valorizar a produção literária local, com foco na obra *A vida não é justa*, de Andrea Pachá, como material central para análises e discussões; ampliar o repertório literário dos alunos, explorando a estrutura do gênero crônica e, posteriormente, do gênero dramático; incentivar o uso consciente e produtivo dos dispositivos móveis em práticas pedagógicas autênticas e relevantes; estruturar um programa digital de comunicação, utilizando uma plataforma de streaming para dar visibilidade às produções dos estudantes e ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

Essa abordagem, ao integrar leitura, expressão oral e tecnologia, busca romper com práticas educacionais mecanizadas, oferecendo aos alunos experiências mais ricas e conectadas com as demandas do mundo contemporâneo. O impacto esperado inclui maior engajamento, desenvolvimento da autonomia, fortalecimento da confiança e preparação dos estudantes para lidar com desafios de forma crítica e criativa.

Como a pesquisa desdobrou-se em diversos temas, tornou-se imprescindível contar com uma base teórica robusta e abrangente, capaz de sustentar os diferentes pontos abordados e trabalhados. Assim, em consonância com a metodologia e o referencial teórico adotados, foram mobilizadas contribuições fundamentais de renomados estudiosos para alicerçar as reflexões e práticas do estudo.

No campo da teoria dos gêneros textuais, as contribuições de Marcuschi (2008; 2010) foram essenciais, particularmente no que tange às retextualizações, que representaram um elemento central da estrutura teórica da pesquisa. Para abordar e conceituar a metodologia aplicada ao gênero crônica, destacaram-se os estudos de Candido (1992), cujas análises forneceram um entendimento profundo e direcionado sobre esse gênero textual. Paralelamente, os trabalhos de Rojo (2012) trouxeram reflexões sobre o ambiente de ensino, enfatizando a integração de métodos e práticas tecnológicas que promovam uma educação alinhada às possibilidades do mundo conectado.

Adicionalmente, a pesquisa incorporou um aspecto diferenciado e enriquecedor: a reflexão sobre o poder da escuta nos contextos educacionais, especialmente durante as aulas de língua portuguesa em momentos de mediação e leitura. Para fundamentar essa abordagem, os estudos de Bajour (2012), Beuchat (1989) e Coira (2008) foram inseridos, oferecendo perspectivas valiosas sobre a importância da escuta ativa como elemento pedagógico transformador.

No que diz respeito à metodologia de pesquisa-ação, os fundamentos teóricos de Thiollent (2011, 2008) foram cruciais para orientar as práticas reflexivas e participativas desenvolvidas ao longo do estudo. Além disso, Pachá (2012), autora do livro de crônicas *A vida não é justa*, desempenhou um papel central como referência prática e literária, inspirando as atividades e construções realizadas.

Por fim, todos esses autores e abordagens foram mobilizados também com o objetivo de analisar e articular as propostas da Base Nacional Comum Curricular (2018), reconhecida como o principal documento orientador da educação no Brasil. A articulação entre o referencial teórico e a BNCC garantiu que as práticas investigadas estivessem

alinhadas às diretrizes nacionais, ampliando sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional.

Essa fundamentação diversificada e integrada reforçou a consistência da pesquisa, permitindo um diálogo rico entre teoria e prática, e contribuindo para a construção de propostas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas.

Todo o processo foi cuidadosamente planejado e estruturado, abrangendo diferentes momentos, cada um com finalidades específicas. Para garantir a organização e a eficiência, o projeto foi dividido em etapas, realizadas em momentos distintos, de modo a atender a propósitos bem definidos e interconectados.

Os resultados obtidos revelaram que, ao propor atividades de leitura conscientes e bem delineadas, com vistas a uma produção posterior que desafie a turma e rompa com a rotina tradicional das aulas no ambiente escolar, os alunos não apenas se envolvem, mas também superam as expectativas. Esse engajamento foi visível desde o início das rodas de leitura, passando pela prática da escuta ativa e a exibição da série relacionada, até chegar à gravação integral das crônicas.

As etapas seguintes, que incluíram as retextualizações e, posteriormente, a gravação e divulgação dessas retextualizações, marcaram o encerramento de um ciclo pedagógico transformador. Esse processo foi permeado por comprometimento, entusiasmo, superação de desafios, criatividade e, sobretudo, uma sensação coletiva de realização.

Mais do que simples atividades internas, o projeto promoveu uma experiência educativa abrangente e significativa, que conectou os alunos a novas possibilidades de expressão, reflexão e produção, dentro e fora do ambiente escolar.

Alunos motivados e desafiados demonstram um enorme potencial criativo ao desenvolver as propostas apresentadas por profissionais investigativos e comprometidos com uma educação pública de qualidade. Mesmo nos contextos mais adversos, marcados pela escassez de recursos e infraestrutura precária, esses educadores encontram caminhos para inspirar e engajar seus estudantes, reafirmando o poder transformador da educação.

Algumas limitações foram identificadas ao longo da aplicação do projeto. Além dos desafios inerentes à implantação de iniciativas que fogem à rotina de uma escola municipal, foi necessário garantir a inclusão de todos os alunos, especialmente daqueles com necessidades específicas, em todas as etapas de construção do projeto.

Nas turmas em que a pesquisa foi realizada, a participação dos alunos autistas destacou-se de forma significativa. Eles não apenas se mostraram altamente interessados

e animados com as propostas, como também foram assíduos, comprometidos e críticos, especialmente na criação de efeitos sonoros e na definição da identidade visual. A contribuição desses alunos foi notável e, surpreendentemente, demandou poucas adaptações ao longo do percurso do projeto. Entretanto, cada etapa exigiu explicações detalhadas para garantir clareza e alinhamento, assegurando que eles estivessem confortáveis e cientes de todas as atividades que seriam realizadas.

Outro ponto de atenção foi observado na turma 801, onde duas alunas da classe regular apresentavam dificuldades significativas na fala devido ao fechamento tardio da fenda palatina. Inicialmente, essas alunas demonstraram apreensão em relação às atividades propostas, especialmente diante da ideia de gravação de áudio, uma das etapas do projeto. No entanto, após receberem explicações claras e detalhadas sobre cada fase – que envolvia leitura, discussões, escrita e gravação –, elas se sentiram mais confiantes. Superando o receio inicial, ambas participaram ativamente de todas as atividades, contribuindo com entusiasmo e dedicação ao longo do processo.

Essas experiências reforçam a importância de um planejamento inclusivo e adaptável, que valorize a singularidade de cada aluno e possibilite sua participação plena em atividades educativas inovadoras.

O ano de 2024 foi marcado pelas eleições municipais. Em Petrópolis, um município já afetado por problemas crônicos e preocupantes, a insatisfação da população com a administração pública ficou evidente nas urnas. O prefeito em exercício, derrotado nas eleições, adotou medidas polêmicas que agravaram ainda mais a situação. Entre elas, quase a totalidade do fornecimento de merenda escolar foi cortada, gerando uma grave crise.

Durante o mês de novembro, os depósitos da cidade contavam apenas com farinha de trigo, resultando na interrupção das aulas por quase todo o mês e no adiantamento das férias escolares. Felizmente, as atividades relacionadas à pesquisa foram concluídas no início desse período crítico, evitando maiores impactos.

A educação é desafiadora. A escola é desafiadora. Ser professor é desafiador. Diante desses desafios, cabe a cada indivíduo – profissionais, alunos e a sociedade como um todo – decidir se continuará reproduzindo os padrões comportamentais tradicionais herdados da colonização ou se abrirá espaço para a criatividade, a arte, a reflexão e a crítica no ambiente educacional. Arriscar-se pode ser trabalhoso, mas permanecer na mesmice não torna o caminho mais fácil.

O mestrado profissional em Letras possibilitou, por meio desta pesquisa, uma intervenção reflexiva na realidade educacional, promovendo a formação de alunos leitores, ouvintes, escritores e, claro, *podcasters*. Pesquisas como esta iluminam as potencialidades existentes na sala de aula, dão voz às expressões abafadas pelo tradicionalismo e transformam o celular – frequentemente visto como vilão do ensino – em uma ferramenta essencial para viabilizar projetos inovadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2 ed. São Paul: Cortez, 2006.
- BRASIL, SEB/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/bncc/o-ensino-de-lingua-portuguesa-pelo-vies-da-bncc/>. Acesso em 2 de janeiro de 2024
- BEUCHAT, Cecília. Escuchar: el punto de partida. In: *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Año 10, n. 3, p. 2-12, 1989. Ed. Asociación Internacional de Lectura.
- CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. In: *A Crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992. p. 32-38.
- COIRA, Carmen. Lengua oral – Aprender a escuchar. *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, n. 91, p. 80-82, Oct. 2008. Federación Uruguaya de Magisterio.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1988.
- COVA, Yaritza. La comprensión de la escucha. *Revista Letras*, Caracas, v. 54, n. 87, p. 98-109, 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- LUIZ, Lucio. *Reflexões sobre o podcast*. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita – Atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- PACHÁ, Andréa Maciel. *A vida não é justa*. Rio de Janeiro: Agir, 2012.
- ROJO, Roxane. (Org). *Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.
- THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, M. J. M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.
- ZANTEM, A. (2014). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, nº 1, p. 25-45. Recuperado a partir de

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>. Acesso em: 30 jan 2024.

ANEXOS

Quadro 11: Crônica “É só isso?”

— **É só isso?**

— Só isso sim, Aline. Se vocês quiserem esperar um pouco, podem aguardar no corredor para levar o documento de averbação do divórcio. Mas Aline não se levantava. André também parecia não ter pressa para deixar a sala.

— Surpresa com a rapidez? — perguntei, tentando esvaziar o espaço para a pauta que começara há pouco.

Ela não estava surpresa. Não conseguia encontrar a palavra que definisse o que sentia naquele instante. Na impossibilidade de sintetizar com um substantivo abstrato, precisava de longas orações coordenadas, subordinadas às lembranças que brotavam sem ordem cronológica compreensível.

— É isso, então, o que acontece no final? — ela repetia, olhando para André, como se ele tivesse a resposta. Aline e André não tinham uma história dramática para contar. Nem sequer precisavam de um acerto de contas. Não se olhavam com ressentimento, tampouco deixavam transparecer que ainda nutriam alguma expectativa para retomar a vida a dois.

Viveram juntos 22 anos. Conheceram-se do outro lado do oceano. Ela, em um curso de especialização, ele, de mochila nas costas, em uma viagem ferroviária sem rota ou destino. As coincidências e as afinidades eram a certeza de que um nasceu para viver ao lado do outro. Ele ancorou naquele porto seguro e decidiu esperar o fim do curso da moça. Não perderia o trem de volta ao seu lado. Podia ser apenas mais um romance definitivo, daqueles que começam nas férias e terminam tão logo aterrissam na vida real. Mas não foi assim na história de Aline e André. Agora, ali na sala de audiências, Aline estava visivelmente abalada. Eu não queria deixá-la se expor, sem necessidade, naquele ambiente. Interrompi:

— Aline, vocês já terminaram. Não preciso saber dos motivos da separação, nem acho legal você ficar revolvendo suas lembranças...

Antes que eu concluísse a frase, ouvi a voz de André:

— Lembra do sufoco, Aline, quando seu namorado apareceu lá, de surpresa?

Comovidos e emocionados, os dois não só queriam, como precisavam contar a profunda experiência de amor que vivenciaram durante mais de duas décadas. Os filhos, o trabalho, as divergências familiares, as muitas viagens, os livros, os filmes. Em pouco tempo, montaram a colcha de retalhos costurada pela estrada.

Choravam de mãos dadas. O casamento acabou. O amor, provavelmente, também. A tristeza com que experimentavam o luto se espalhava pela sala. Parecia desrespeitoso interrompê-los. Se o ritual do nascimento do amor fazia todo o sentido, o mesmo não se podia dizer do seu fim. Pode ser que os amores sejam todos iguais: começam com o coração aos pulos, migram para a banalidade do cotidiano, dispersam-se no tempo e, um dia, chegam ao fim. As exceções estão aí para confirmar a regra. No entanto, Aline, André e tantos outros que passaram por aquela sala acreditavam que, com eles, a história seria outra.

O herói romântico tinha um destino trágico, como todos os heróis. Nas tragédias, o fim estava traçado. Não tinha jeito de mudar rota ou rumo, embora os heróis dediquem a vida a lutar contra o destino inexorável. No amor, contrariando todas as estatísticas, experiências, pesquisas científicas, cada casal tinha a pretensão de reverter o peso do cotidiano e aprisionar aquele estado inicial de encantamento e paixão na gaiola da eternidade. Quando não conseguiam, como qualquer herói, enfrentavam a tragédia do fim. Também no caso de Aline e André o distanciamento foi lento. O amor não acabou de uma hora para outra. Não houve um fato, um desencontro, uma falha de comunicação que pudessem ser apontados como a causa.

Aline e André não brigavam. O ninho vazio dos filhos que ficaram adultos e foram viver suas vidas era a explicação para o afastamento. Algumas vezes, percebiam o incômodo ou a insatisfação do outro, como naquela vez em que ele, chegando tarde de um jantar com os amigos, encontrou a mulher chorando na sala escura. Abraçaram-se, carinhosamente, para aplacar a sensação de abandono que não era verbalizada, mas experimentada, em silêncio, pelos dois. O amor nunca acaba de uma hora para outra. Vai gastando, lentamente, no tempo arbitrário da vida. Se o começo de tudo tinha uma história, uma hora, um roteiro e um ritual, se eram garantidos aos amantes uma festa, promessas, flores, música e todo um cenário para sacramentar a sorte e a coincidência do encontro, nada mais justo que o fim do amor também pudesse ser vivido com a cerimônia necessária.

Não era o caso de uma celebração. Também não podia ser tão simples quanto duas assinaturas numa sala gelada de um tribunal e mais nada. Aline tinha razão. Vinte e dois anos de vida não podiam terminar em cinco minutos. Ouvi as histórias que quiseram contar. Não me preocupei com o atraso das demais audiências. Aline e André precisavam combinar a melhor maneira de ele retirar as suas coisas da casa. Ainda precisavam acertar a divisão das pequenas lembranças e dos objetos grávidos de significado. Nada disso era

tratado no processo. Mas decidiram que a solução seria encontrada sob meu olhar. Não era culpa de ninguém. A frustração era dos dois. A tristeza do luto era de todos nós que assistimos à expressão concreta do fim de um ciclo.

Não adiantava falar que eles tiveram uma vida linda. Não adiantava falar que era raro um relacionamento acabar de mãos dadas. Não adiantava mostrar que o que plantaram no caminho era definitivo. Mesmo acostumada a observar e decidir dezenas de separações diárias, com o distanciamento profissional possível, eu me vi, naquele momento, envolvida pela tristeza profunda experimentada pelo casal. Não conseguia enxergar aquele destino como um fenômeno banal e cotidiano. A individualização da dor, estampada nas faces de Aline e André, fazia com que eu compreendesse cada processo como uma tragédia única. Desejei boa sorte aos dois. Eles saíram de mãos dadas. Olhei para a cena como se estivesse observando um milagre da transformação do amor para outra de suas muitas formas. Acostumada com os finais felizes das obras de ficção, antevi a possibilidade da retomada daquela relação.

Mas não era assim na vida real. Não era, também, o fim do mundo. A vida tem múltiplos caminhos e diversas possibilidades. O ritual do luto era necessário para seguir adiante.

Fonte: Pachá, 2012, p. 16

Quadro 12: Crônica “Fiel todos os dias da vida”

Tem coisa melhor do que conhecer Paris com namorada nova, doutora?

Apertando as mãos de Guiomar, num gesto de carinho explícito e a olhando nos olhos, aquela pergunta poderia ser interpretada como uma declaração de amor de Francisco. Exceto pelo fato de estarmos no meio de uma audiência de divórcio, pedido pelo próprio galanteador. O acordo era extremamente generoso para a mulher. Além de pensão alimentícia por prazo indeterminado, Francisco fazia a doação do apartamento onde moravam para Guiomar. Aquilo parecia algum tipo de fraude ou simulação, comuns naqueles tempos de crise econômica. Pouco confortável para homologar as cláusulas, questionei:

— Vocês estão casados há pouco mais de dois anos. São maiores, capazes e podem fazer o que quiser com o patrimônio, mas vejo que o sr. Francisco já tem mais de 40% de desconto na aposentadoria para pagamento de outras pensões.

Apreensivo, ele me olhava como que interrogando aonde é que eu queria chegar.

Continuei:

— Se descontar mais 20% agora, vai sobrar pouco para a sua própria sobrevivência. Dona Guiomar tem ganhos confortáveis. A rigor, nem precisaria da pensão. E ainda tem o apartamento que é só seu e que pretende doar para ela. É exatamente isso o que querem?

Francisco não a deixava responder. Piscando o olho e assumindo a condução da conversa, disse com a voz pausada, meio rouca. Até sedutora:

— A doutora não está me reconhecendo... A última vez que estive aqui, a senhora falou que eu era muito generoso. Seu rosto era familiar, embora não o tivesse identificado no começo da audiência. Já passara por aquela mesa duas vezes. A terceira foi em outra Vara de Família. Francisco terminava seu quarto casamento, desta vez com Guiomar.

Norma, a detentora do maior tempo da sua vida de casado, era a mãe de seus três filhos. Era também a única que não falava com ele.

— Compreensível, doutora. Nenhuma mulher, depois de 25 anos de casamento, pode aceitar ser trocada por outra muito mais jovem. Nem adiantava explicar que não era uma aventura. Foi paixão. daquelas que tiram a gente do chão, deixam a mão suada, o coração aos saltos.

Desde a primeira vez que viu Patrícia, Francisco não teve sossego. Não era homem de amantes ou relacionamentos fora do casamento. Era homem de uma mulher só. Uma de cada vez. Ele nunca se interessou por meninas. Patrícia, apesar da pouca idade, era madura, inteligente, sensível. Sabia o que queria. Estava disponível para o projeto de guinada de vida que Francisco, aos cinquenta anos, resolvera empreender. Partiria com ele para a fazenda. O encantamento que sentiam um pelo outro, a admiração com que ela ouvia as suas histórias, a possibilidade de poder reviver, pelos olhos dela, experiências que tivera na juventude, tudo isso suplantaria o tédio de permanecer numa região meio isolada e inóspita. Patrícia era a mulher de que Francisco precisava naquele momento. Francisco deixou quase todo o patrimônio imobiliário para a ex-mulher, Norma, e um ressentimento que até o dia de hoje ela não conseguiu sepultar. Mas Patrícia queria filhos. Tinha grande curiosidade pela vida. Muito rapidamente enjoou da rotina de isolamento. Ele jamais se interporia entre os desejos da mulher e as possibilidades de concretizá-los. Mais um apartamento, mais uma pensão e Francisco estava pronto para prosseguir numa estrada pródiga na oferta de afetos. Antes mesmo da separação oficial, numa das suas viagens de trabalho, conheceu Isabel. Se o encontro com Patrícia o chacoalhou para a vida, o que dizer de Isabel? Finalmente sua alma gêmea, pensou. Não

era tão jovem. Não queria engravidar, não pretendia descobrir a pólvora. Recém-divorciada, independente, mãe de dois filhos, Bebel compreendia sua alma. Não era apenas uma empolgação. Francisco nunca vivera um relacionamento tão horizontal como aquele. Não precisava provar sua virilidade. Um amor tranquilo, seguro, do qual ambos eram merecedores. Ela resistia à ideia de casamento. Jurara que, na mesma casa, outro homem nunca mais! Francisco sabia esperar. Numa viagem a Praga, depois da ópera com champanhe, um apelo verdadeiro fez Isabel rever sua decisão. Eles não precisavam um do outro. Eram adultos, independentes. Não se deixariam impressionar pelas fantasias do amor romântico, pelas falsas idealizações. Sabiam que o que viviam era diferente, definitivo. Impossível ter a graça de poder viver um amor daqueles e desperdiçar a oportunidade por medo ou resistência cega. Casaram.

Teria envelhecido ao lado de Isabel, não tivesse Guiomar cruzado o seu caminho. Ele não procurava. Era atropelado pelas oportunidades e não sabia dizer não a nenhuma delas. Não achava leal nem correto permanecer ao lado de uma mulher e amar outra.

Jamais trairia a mulher amada. Era contra todos os seus princípios. Mesmo com o risco de ser malcompreendido, preferia ser julgado por inconstância do que por eventual mentira ou acomodação. Vivia seus amores com intensidade, investia nas relações com o desejo de eternidade. Sofria com o fim do amor, mas sabia identificar os novos caminhos. Padecia de esperança crônica aquele homem.

Isabel recusou qualquer auxílio material. De todas as experiências que tivera, essa foi a separação que mais angústia lhe trouxe. Ainda amava a mulher, mas se encantara por outra. Não tinha o direito de submeter Bebel, sua irmã de alma, às suas dúvidas e apreensões. Foi doloroso o fim, mas sobreviveram. Guiomar tinha a idade de Francisco. Viúva, depois de quarenta anos de casamento, reencontrou seu primeiro namorado. O primeiro homem da sua vida.

— O olhar dele tinha o mesmo brilho, Excelência — informou Guiomar.

Era a primeira vez que falava na audiência, sorrindo, como se estivesse narrando uma cena de um filme bom. Ela prosseguiu:

— A sensação era a de que o tempo não havia passado. Mais de duas horas, e a intimidade indecente que une dois adolescentes, em algum momento da vida, estava restabelecida. Redescobriram os prazeres das afinidades. Falaram sobre as saudades e as lembranças. Compartilhar as primeiras vezes cria uma cumplicidade para a vida toda. Tanto as primeiras descobertas sexuais quanto as primeiras ansiedades e medos. Deve ser por isso

que os amigos desses tempos são tão íntimos e carinhosos, mesmo quando não remanesce qualquer interesse ou objetivo em comum.

— Eu nunca pensei em casar outra vez — contou Guiomar. —

Mas ele é irresistível na conversa. Toda a vida foi assim. Disse que era hora de aquietar, que finalmente ia viver, comigo, um amor de outono. E me levou a Paris. Nossas referências de vida e de literatura estavam em toda parte. Não cansávamos de ouvir as histórias um do outro e casamos. Guiomar continuou, falando carinhosamente e compreensiva.

— Eu sabia que ele não ia aguentar muito tempo, doutora. Nos conhecemos há décadas. As pessoas não mudam. Mas nós somos muito amigos e ele merece continuar tentando. Percebi uma pontinha de ironia na fala doce de Guiomar. Ela decidiu que era hora de envelhecer ao lado dos netos. Já passara da fase das montanhas-russas das paixões.

Francisco, provavelmente, já encontrara um novo amor para sempre e, novamente em Paris, reviveria a renovação da eternidade. A tentação de julgar Francisco, adjetivá-lo de imaturo e infantil, era grande. As suas histórias e a sua capacidade de sedução e encantamento, no entanto, dificultavam qualquer juízo de valor. Decretei o divórcio, aliviando a culpa de Francisco com o acréscimo material ao patrimônio de Guiomar e contei para eles uma história que ouvira há alguns anos. Numa mina de carvão, na Polônia, sociólogos coordenavam uma pesquisa para mapear o perfil daquela sociedade. Perguntaram a um velho carvoeiro o que ele fazia na vida. Ele respondeu:

— Eu amo Olga.

Nada na vida era mais simples e importante do que amar aquela mulher.

— Espero, sr. Francisco, que o seu amor pelas suas Olgas tenha essa mesma dimensão. Até a próxima!

Fonte: Pachá, 2012, p. 33

Quadro 13: Crônica “Sagrado é um samba de amor”

Sagrado é um samba de amor.

Rosália e Nelson se conheceram numa roda de samba. Uma morena dos olhos de jabuticaba, que tocava pandeiro e não saía do boteco antes da quarta ou quinta saideira, era a cabrocha dos sonhos de qualquer um daqueles homens que varavam a madrugada sem pressa e sem sono, ao som do cavaquinho.

A primeira vez que Nelson a viu, evitou o encontro do olhar, afinal, quem trouxera a morena pra roda foi seu compadre, e não era certo um amigo desejar a mulher do outro.

— Né, não, doutora?

Eu ouvia tão atenta a história que aquele senhor grisalho de sorriso largo me contava que cheguei a esquecer que estava presidindo uma audiência de divórcio e que aquele casal, sentado à minha frente, era a morena do pandeiro e o mestre do tamborim de outrora.

Ela pediu o divórcio e disse que estava separada de Nelson há mais de dois anos. Era o que bastava, na época, para o pedido ser reconhecido: dois anos de separação de fato, sem qualquer esclarecimento quanto aos motivos ou culpas que levaram ao fim do casamento. A lei presumia que, passado tanto tempo, todos os conflitos estariam solucionados e a ferida cicatrizada. Para que discutir a relação àquela altura do campeonato? Cada um para o seu lado, só restaria ao Estado regularizar a situação, liberando cada qual para seguir a sua estrada.

A velocidade da vida impôs mudança na lei. Atualmente, não é mais preciso esperar dois anos. Com cicatriz ou sem cicatriz, com reflexão ou sem reflexão, o divórcio pode ser decretado em minutos. Se, por um lado, isso significou celeridade e desburocratização, por outro, no dia a dia, o que se percebe é que a rapidez e a superficialidade com que as pessoas se unem e se separam indicam o quanto a contemporaneidade tem impedido a criação de vínculos consistentes e o comprometimento afetivo, inclusive para a experiência do luto daquele que ainda ama e precisa do tempo para digerir o fim do amor. Enfim, Darwin já alertou que, na vida, não sobrevive o mais forte ou o mais inteligente, mas aquele que tem maior capacidade de adaptação. E assim seguimos, adaptando-nos aos novos tempos e às novas velocidades. Tudo isso se passou pela minha mente antes de perguntar a Rosália se ela tinha como demonstrar que estava separada de Nelson há mais de dois anos.

— Eu não tenho prova, não, doutora. Mas eu sou evangélica e não minto. A gente mora na mesma casa, mas é cada um no seu quarto há mais de três anos.

O fato de morar na mesma casa não era impedimento para se reconhecer que o casal não divide o mesmo leito, mas, ainda assim, a comprovação era necessária.

— Vocês têm algum familiar, algum empregado, vizinho, qualquer pessoa que saiba que estão separados de fato?

— Eu posso pedir pro meu pastor testemunhar. Ele sabe da minha vida toda e eu preciso desse divórcio por causa da igreja.

Nelson, nessa hora, interrompeu:

— Ela não tem vontade própria, não, dona juíza. Ela gosta de mim, mas tem medo do pastor.

Prossigui, então:

— A senhora quer mesmo o divórcio? Não gosta mais dele? — Gostar até gosto. Trinta anos é a vida toda, mas ele não muda, doutora. Eu já disse que se ele largasse o samba, a cerveja, a gente nem precisava separar. — Largar o samba como? — interrompeu Nelson.

— Vamos viver do quê? E aqui ele começou a contar a vida do casal. O primeiro encontro. Os bailes e as rodas nos bares. Rosália era uma pandeirista de primeira, parceira insubstituível. Trabalhavam juntos todos os fins de semana. A casa foi comprada com dinheiro das apresentações. O samba propiciou uma vida confortável, digna e cheia de alegria. Foi um orgulho para Nelson provar à família de Rosália que era, sim, possível, viver de amor e samba. A conversão de Rosália veio com a morte da mãe. Inconsolável, foi acolhida por um pastor que a orientou espiritualmente e arrefeceu a dor dilacerante. A partir de então, ela enxergou a luz e era impossível conciliar a nova vida com bebidas, bares, samba e bagunça. Definitivamente, aquilo não era o desejo de Deus. Nos primeiros meses, Nelson se sentiu no inferno, tamanha era a insistência para a sua conversão. Depois, foi aprendendo a retomar seu trabalho sem a companheira inseparável e, por fim, sempre de bom humor, resignou-se à solidão tanto no samba quanto na cama. Não tive dúvidas. Suspendi a audiência e marquei nova data com a presença do pastor. No primeiro momento, o casal aguardou do lado de fora. — Antes de começar, eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade, pastor, porque estamos diante de um problema que, tenho certeza, com a sua ajuda, poderemos resolver. Solícito e com a autoestima reforçada, ele assentiu.

— Cada um tem a sua fé e eu respeito profundamente todas. Tenho certeza de que o senhor também. — Claro, Meritíssima. — Sei que nenhum deus, de nenhuma religião, pode ser contra o amor, concorda? — Claro, Meritíssima. — Esse casal que aguarda no corredor só veio se divorciar porque o senhor teria orientado a mulher nesse sentido, e, como eu tenho certeza de que o senhor jamais faria isso, pedi que viesse aqui para explicar a ela que o marido pode continuar trabalhando no samba. Ele me olhou, desconcertado, e fingiu que não entendeu. Dei, então, o argumento final: — Pastor, esse casal vive da música. Se ele parar de tocar, ela não terá dinheiro nem sequer para contribuir com as obras da igreja que ela tanto preza. Se não for incômodo, vou fazê- -los entrar e o senhor esclarece que qualquer trabalho honesto é divino e que, se preferir, ela não precisa ir, mas não é obrigada a se separar por esse motivo. Pode ser? Ele concordou. Esclarecidos os

fatos, Nelson voltou para o samba, e Rosália, sem pandeiro, voltou para a cama. Pecado é uma vida sem samba, sem fé e sem amor.

Fonte: Pachá, 2012, p. 153

Quadro 14: Crônica “Deixa o inverno passar”

– Não sei... posso pensar mais um pouco? Assim respondeu Vânia quando perguntada se eram aquelas as cláusulas do divórcio. Era óbvio que podia pensar. Aliás, podia pensar a vida toda. O pedido foi feito pelos dois, consensualmente. Ninguém os obrigara a ajuizar a ação. O inusitado era a frequência com que precisavam pensar. O processo começara há dez meses. Nesse ínterim, por três vezes os dois voltaram ao fórum. Por três vezes, suspenderam o processo porque tinham dúvidas sobre a separação. Lembrava com nitidez do primeiro contato com Antônio e Vânia. Era visível a falta de vontade para encerrar o processo. A própria advogada, amiga do casal, se apressou em revelar que eles não estavam muito seguros. Sugeriu a suspensão por trinta dias. Eles se entreolharam, aliviados. Fiquei surpresa com a reação da dupla. Acostumada a muitas separações consensuais, eu quase podia classificar as diversas formas de tristeza que transpareciam naquele momento crucial, todas manifestadas pela insegurança da decisão. A mais comum era a tristeza resignada. Reconheciam o fim do amor, sabiam que não era possível continuar casados e, ainda assim, choravam o futuro abortado pela ação perversa do tempo. Havia a tristeza generosa. A pessoa que ainda amava respeitava o fim do amor do outro e facilitava o rompimento da vida em comum. Não se comportava como vítima nem tentava obter ganhos com a perda. Uma tristeza especialmente difícil de lidar era a pseudoaltruísta. Um dos dois fingia aceitar docemente a decisão do outro. Divulgava aos quatro ventos a sua capacidade de compreensão, mas no fundo tinha esperança do arrependimento eficaz, antes da sentença. Eram inevitáveis a frustração e o ressentimento. Por fim, a tristeza racional. Talvez a mais perversa e dura de administrar. Quem era lúcido, ainda amava, mas tinha certeza de que não era capaz de amar pelos dois. Entendia que o casamento acabara. Tinha convicção de que não era seu desejo o fim da relação. Não se permitia, no entanto, qualquer movimento para alterar o rumo da decisão do parceiro. Falava com objetividade do esgotamento da união, numa tentativa desesperada de pavimentar o sentimento com o cimento da razão. O pragmatismo não tinha o condão de blindar ninguém da dor. Vânia e Antônio não se enquadravam em nenhuma daquelas

tristezas habituais. Nem sequer pareciam tristes. As sucessivas interrupções das audiências, a pedido deles, deixavam nítidos o cenário e os problemas pontuais daquele casamento. Dezesete anos juntos. Dois filhos. Muito trabalho. O tempo agindo na estrutura da paixão, minando os cuidados, enferrujando as pequenas delicadezas, aprofundando a impaciência. Ele foi sacudido por um encontro casual. Lembrou-se de tudo o que vivera e do que sentia falta. Adolesceu — um verbo até então inexistente — com os telefonemas escondidos, as surpresas no meio da tarde. Durante quase um ano, sua vida dupla não foi percebida por Vânia, o que, para ele, era um sinal de descaso. A nova namorada queria mais. Queria o tempo todo. Não seria uma aventura sem direito a férias e a fins de semana. Não tinha filhos. Desejava ser mãe. Não revelava suas intenções para não assustar Antônio. Era sutil na abordagem, silenciosa nas ações. Determinada, um dia ligou para Vânia e contou tudo. Uma avalanche sobre a aparente calma na qual viviam detonou uma crise jamais experimentada naquela relação. Mais de um ano se passou até que decidissem ajuizar o divórcio. Até aquela audiência, Antônio ainda não havia saído de casa. Nas conversas preparatórias do fim, Antônio e Vânia perceberam que o que os unia era maior do que o que os separava. A memória compartilhada, a capacidade de rir a dois, as expectativas dos projetos construídos e ainda não realizados, tudo era motivo para adiar a formalização da separação. Outras duas vezes eles voltaram ao tribunal, na tentativa de resolver a questão. Desistiram. Parecia que viviam empatados, em um jogo pouco disputado. Não suavam a camisa, não dividiam as bolas. Mas a iminência do fim da partida, com as propositais prorrogações, parece ter criado um cenário ideal para a reação dos artilheiros. Cada vez que eles deixavam, na sala de audiências, fragmentos das suas histórias, eu me sentia uma torcedora empolgada com a virada da partida a que assistia. Antônio, nesse longo ano, cansou da nova namorada e chegou a confidenciar: — A coisa mais chata é ter que explicar uma piada, doutora. Dá muito trabalho construir o passado. Eu entendia perfeitamente o que ele pretendia dizer. Passado o momento do encantamento, superada a fantasia do amor ideal, restam os prazeres banais, precários e cotidianos. O que é a vida senão uma sucessão desses momentos? Na quarta tentativa, em dez meses, já se estabelecera entre nós uma certa intimidade que permitia algum humor. Antes que eu perguntasse, Vânia se antecipou: — Tem problema se a gente não resolver isso hoje, doutora? — Problema nenhum, Vânia. Eu não tenho nenhuma pressa em separar ninguém. Principalmente se a decisão não estiver muito madura. O “não” do fim deve ser tão determinado quanto o “sim” do começo. Certamente o clima gelado do início do inverno contribuiu para o novo

adiamento. Na dúvida, era melhor não se separar no frio. Suspendi pela última vez o processo. Se eles não voltassem em três meses, aquela história seguiria para o arquivo. Recebi os autos no meio da primavera. Ri, lembrando-me dos dois. Parece que eles continuaram juntos. Lembrei-me que Vânia disse, em um desses encontros, sobre começar um novo relacionamento: — Ai, doutora... dá até preguiça quando imagino que tenho que explicar tudo de novo... e, depois de quase vinte anos, qualquer namorado novo vira marido, né?! Era compreensível a preguiça. Principalmente no inverno. O momento era perfeito para tirar o mofo dos cobertores velhos, mas que ainda aqueciam bem.

Fonte: Pachá, 2012, p. 167

Quadro 15: Crônica “Casamento não é emprego”

Não era para ser uma audiência complicada. Consensualmente, dividiram o patrimônio, fixaram pensão para a filha única e não havia outros problemas a serem solucionados. Tudo estava dentro do quadro previsível, exceto a reação de Patrícia, que, sob o protesto do advogado que representava o casal, se recusava a assinar o acordo. — Não é justo e não assino. Então, ele faz tudo o que quer, e eu saio assim, no prejuízo? Eu não tinha a menor ideia dos motivos que levaram aquele casal à separação. Pela reação de Patrícia, imaginei que outra mulher se interpusera entre os dois e que sua manifestação nada mais fosse do que uma demonstração do volume da tristeza que remanesceu ou da quantidade do ressentimento que ainda deveria ser revolvido, até que pudessem se olhar sem rancor. Engano. A indignação era apenas patrimonial. Sua amiga se separou há poucos anos e o ex-marido, além da pensão para os filhos, continuou responsável pelas despesas da mulher por tempo indeterminado. Eles tinham o mesmo padrão de vida e não era correto que a mesma solução não lhe fosse concedida. Há casais que escolhem viver numa vitrine e se comportam como modelos de perfeição aos olhos do público. Só conseguem sobreviver em grupo. Normalmente um grupo homogêneo, também formado por outros casais, todos com filhos da mesma idade, histórias similares, condições econômicas parecidas. Partilhar as insatisfações e reclamações parece ser a maneira encontrada para suportar a existência a dois, como se fosse natural viver mal, conformar-se com a mesmice imposta pelo cotidiano e sepultar as várias possibilidades oferecidas pela vida a cada esquina. A história de cada um, nesses casos, é multiplicada pela história de todos, como se, num quadro comparativo de inferioridade, procurar alívio e justificativa para a própria dor, naquele cenário, fosse sempre menos pior que a dor do outro. O divórcio da amiga foi a peça do dominó que desabou, lançando ao chão as outras

peças arrumadas de modo aparentemente seguro e que, num átimo, se transformaram em escombros, pondo fim à brincadeira. A separação recente da amiga Silvinha desarranjou toda a estabilidade dos dois, revelando o que já se devia saber: a vida nunca é um porto seguro, e casamento algum tem a estabilidade de um serviço público. Muito menos uma aposentadoria justamente remunerada. O marido de Silvinha a deixou para casar com outra. Os casais daquele grupo anteviram a serenidade morna ameaçada. Pela primeira vez se enxergaram como possíveis vítimas do fim de um projeto coletivo de segurança. A partir desse fato, não passava um dia sem que Patrícia atormentasse Fernando com suas crises de dúvidas e desconfianças. A lógica que sustentava aquele relacionamento desabara. Paulatinamente, os confrontos causados pela insatisfação eram potencializados e amplificados. Sem disposição, naquele novo ambiente, para jantares ou viagens, a solidão confrontou Patrícia e Fernando, quase num confinamento a dois. Não havia qualquer vestígio de afeto que justificasse a manutenção da vida em comum. O motivo — óbvio para ela — só podia ser outra mulher. Fernando negava e, ao que parece, não havia mesmo outra. Mas todas as brigas e discussões partiam dessa hipótese. Ao término de quase dois anos de desacertos, ofensas e insatisfações, chegaram ao fim. Não se amavam havia muito tempo. Não tinham dúvidas da necessidade de caminhar cada qual para o seu lado. A resistência de Patrícia e a pretensão de receber pensão alimentícia revelavam um modelo de casamento que, longe do afeto e da solidariedade, foi edificado sobre os frágeis pilares do interesse social, das aparências, da imagem de perfeição e do domínio econômico. A arrogância insistente com que ela tentava me convencer de que era justo receber dinheiro pelos anos dedicados à família e ao marido suscitou o que eu tenho de pior: a impaciência. Tenho total limitação para conseguir respeitar argumentos que transformam a experiência humana num negócio lucrativo. Deve ser esse o motivo que me levou a escolher o trabalho numa Vara de Família. Sou capaz de esperar algumas horas, em processos pouco complexos, quando percebo que as angústias, tristezas e indignações precisam ser verbalizadas. Assisto, pacientemente, aos rompantes de desespero que desfilam na minha frente há tantos anos, como espectadora privilegiada das contradições humanas. Sinto um profundo respeito pelas tragédias que se abatem sobre as famílias que procuram a justiça. Lucrar e não encerrar o negócio sem prejuízo. Era esse o projeto de Patrícia para o fim do casamento. Essa era a solução que eu abominava. Resolvi abreviar a audiência. Os dois entraram com um processo de separação consensual e, se não quisessem se separar, assinando o acordo, não haveria nenhum obstáculo. Ou suspendia o processo, ou o encerrava ali mesmo. Patrícia insistiu:

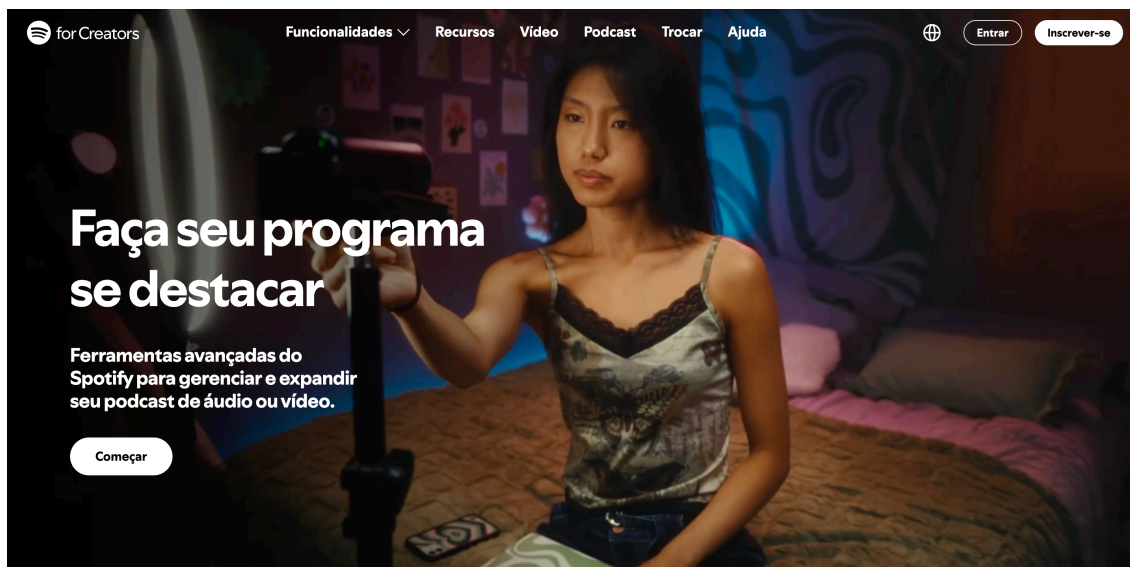
— A senhora acha mesmo correto ele comprar um Mercedes e não me pagar nada de pensão? — Embora minha opinião não seja relevante, Patrícia, acho certo, sim. Ele trabalha e pode comprar o carro que quiser. Você também trabalha, e, se tiver vontade, troca o seu carro. Casamento não é emprego e não tem indenização para rescisão com ou sem justa causa. Suspeitei que pudesse ter sido grosseira e tentei aliviar: — Vocês são muito jovens e, seguramente, viverão outros relacionamentos. Vale a pena refletir sobre o que vocês esperam de um casamento. Se quiserem lucro e rentabilidade, é melhor procurar uma franquia bem-sucedida. Casar, do ponto de vista econômico, é o pior investimento que alguém pode fazer. Só perde para a separação. O que entra para uma casa tem que ser dividido por dois. Não tem matemática que transforme isso num bom negócio. O casamento não é um projeto de vida em condomínio. Como qualquer aplicação de altíssimo risco, não tem seguro que cubra o seu fim. Patrícia e Fernando deixaram a sala de audiências, separados, com a sensação de terem investido no pior empreendimento de longo prazo das suas vidas.

Fonte: Pachá, 2012, p. 173

APÊNDICE A: PARA DOCENTES. Como criar um podcast pela plataforma *Spotify*

Destinada à criação e hospedagem de podcasts, a plataforma de streaming *Spotify* oferece uma página específica para a gestão dos canais criados: o *Spotify for Creators*. Essa ferramenta permite a criação, manutenção e alimentação contínua do conteúdo publicado.

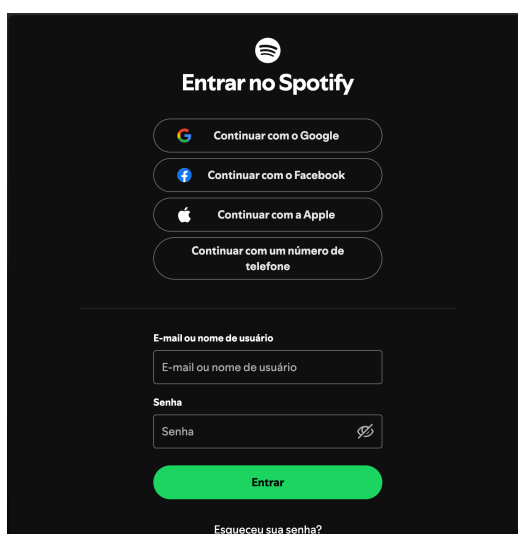
Figura 1: página inicial de cadastro



Fonte: *Spotify* (2025)

A página, totalmente intuitiva, facilita o processo de criação mesmo para os usuários menos experientes, oferecendo uma forma simples e rápida de configurar o canal.

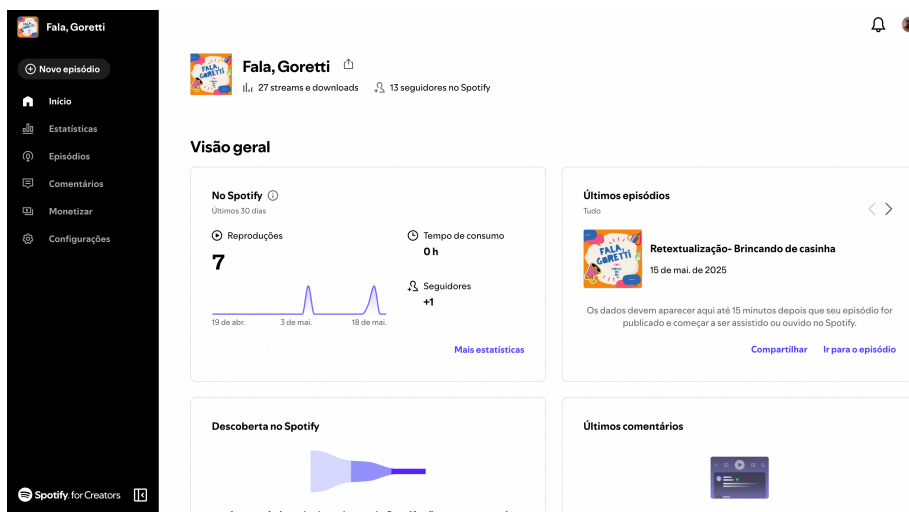
Figura 2: Página de cadastro e vinculação do e-mail



Fonte: *Spotify* (2025)

A criação da conta pode ser vinculada a perfis já existentes no *Gmail*, *Facebook*, *Apple* ou por meio de um número de celular. Caso o usuário não deseje utilizar essas opções ou não possua nenhuma delas, é possível cadastrar-se informando um e-mail de outro domínio e criando uma senha.

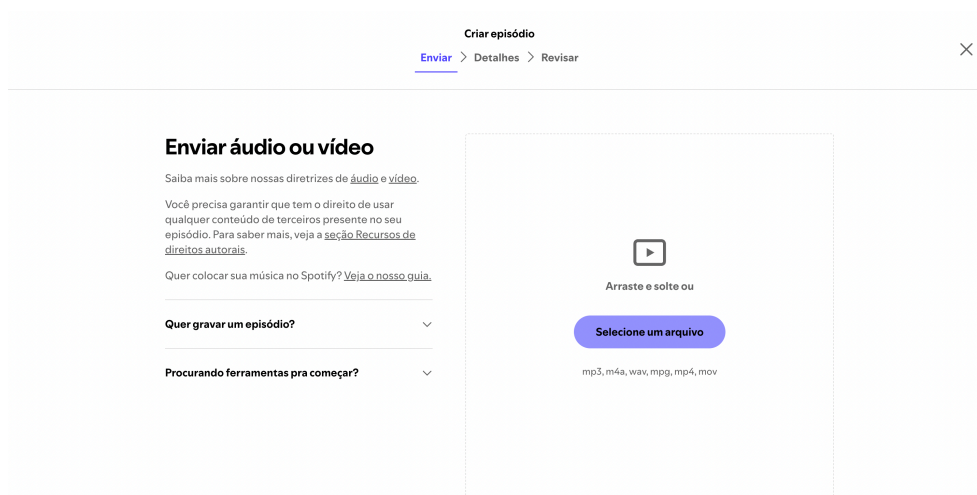
Figura 3: página inicial do administrador



Fonte: *Spotify* (2025)

Com isso, o processo de criação da conta estará concluído. A interface do *Spotify for Podcasters* é simples e intuitiva, com as principais funcionalidades organizadas no menu lateral esquerdo. Nessa área, o usuário pode enviar novos episódios, acompanhar estatísticas de desempenho, visualizar comentários, monitorar o canal e acessar outras opções de configuração.

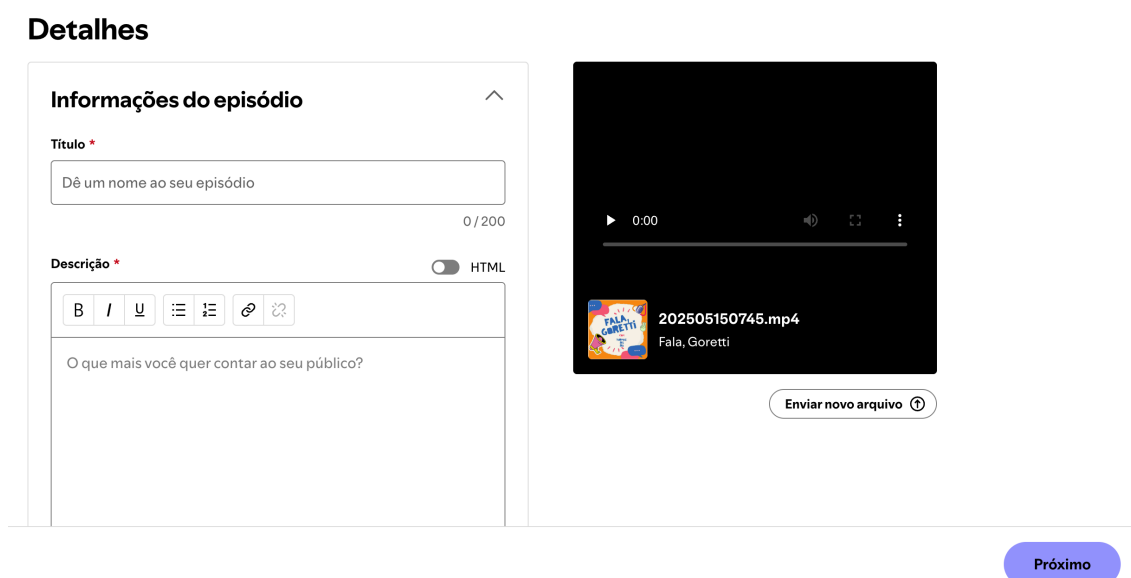
Figura 4: Página de carregamento de áudio



Fonte: *Spotify* (2025)

Para o envio de um novo episódio, é necessário que o material já esteja gravado e editado previamente. A plataforma também oferece a possibilidade de gravação diretamente em seu ambiente, por meio da ferramenta Riverside, que requer um cadastro específico para acesso aos recursos. No contexto desta pesquisa, os áudios foram produzidos com o uso de aparelho celular e editados no aplicativo CapCut, estando, portanto, finalizados antes do envio. O carregamento dos arquivos é realizado no lado direito da tela, conforme ilustrado na imagem acima. Para apoiar novos usuários, a plataforma disponibiliza ainda artigos explicativos, além de recomendações de ferramentas, sites e aplicativos que podem facilitar o processo de produção.

Figura 5: página de descrição dos episódios





Fonte: Spotify (2025)

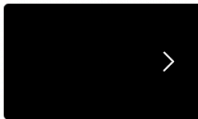
Após a seleção do episódio, uma página com os detalhes será exibida. Nela, o usuário poderá inserir o título e a descrição do episódio. Uma prévia do áudio será carregada no lado direito da tela, permitindo uma visualização rápida do conteúdo.

Figura 6: Revisão do episódio

Miniaturas ⓘ
Selecione ou envie uma miniatura pro seu vídeo.


Enviar





Neste episódio ^

Adicione atalhos para episódios, programas, músicas, álbuns, artistas, audiolivros ou playlists que sejam relevantes para este episódio. [Saiba mais](#)

Adicionar um atalho

Verificações de conteúdo ^

Somente para maiores de 18 anos ⓘ
Ajude o Spotify a decidir que conteúdo restringir para menores de 18 anos.

Não

Conteúdo explícito ⓘ
Ajude fãs de todas as idades a evitar conteúdos explícitos indesejados.

Não

Fonte: *Spotify* (2025)

Ainda nessa mesma etapa, o usuário pode criar uma miniatura, adicionar um atalho e indicar o tipo de conteúdo — se é explícito, voltado para o público adulto ou promocional. Todas essas ações são simples e intuitivas, realizadas com apenas um clique nos botões disponíveis na página.

Figura 7: Página de outras informações sobre o episódio

Conteúdo promocional ?

Seu episódio tem conteúdo promocional como anúncios, produtos, patrocínios ou apoios?

Não

Adicionar uma enquete ^

Crie uma enquete e convide seu público para participar da conversa.
[Como funciona](#)

+

Outros detalhes ^

Tipo, temporada, arte da capa e configurações do episódio

Tipo de episódio

Completo

Trailer


Bônus

Número da temporada

Número do episódio

Arte do episódio

Esta imagem vai aparecer em todos os lugares, menos no app móvel do Spotify, que vai mostrar uma miniatura na horizontal.

 Mudar

Configurações do Spotify

Gerencie como os fãs curtem seu episódio no Spotify. Você pode mudar essas configurações depois da publicação.

Comentários

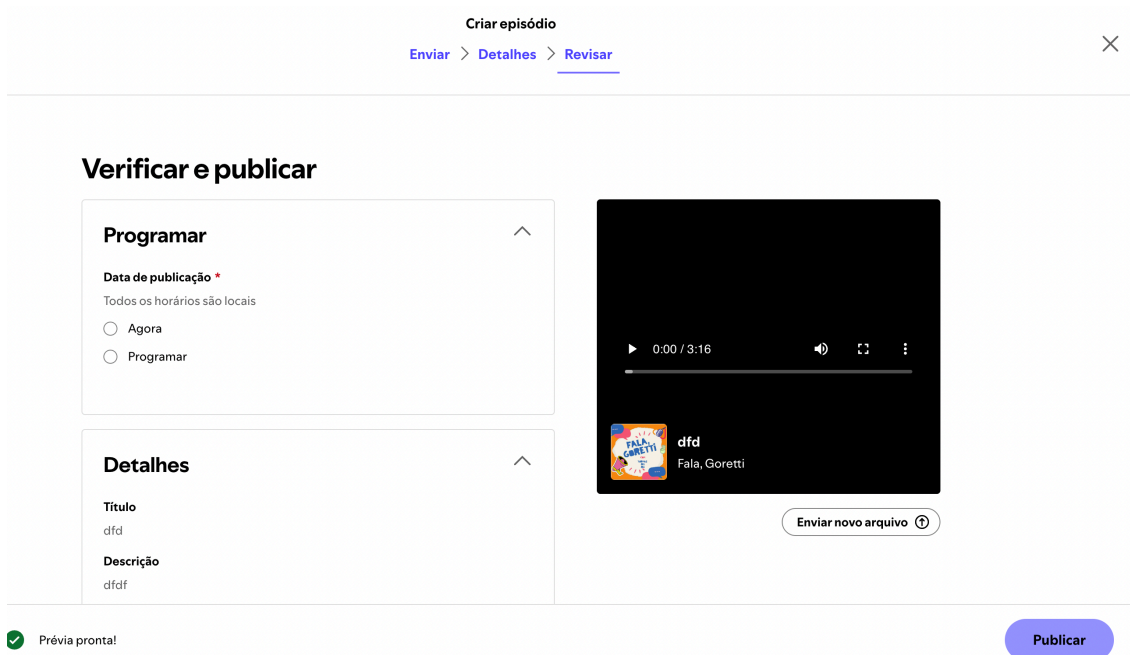
Permitir que os usuários do Spotify comentem no seu episódio.

Ativado

Fonte: *Spotify* (2025)

Outros detalhes também podem ser configurados, como o formato do episódio — se será exibido como completo, trailer ou bônus — além da organização por temporadas e episódios. A arte do podcast pode ser personalizada com uma imagem exclusiva para o episódio ou temporada; caso o usuário não opte por essa personalização, a plataforma utilizará automaticamente a imagem principal do canal.

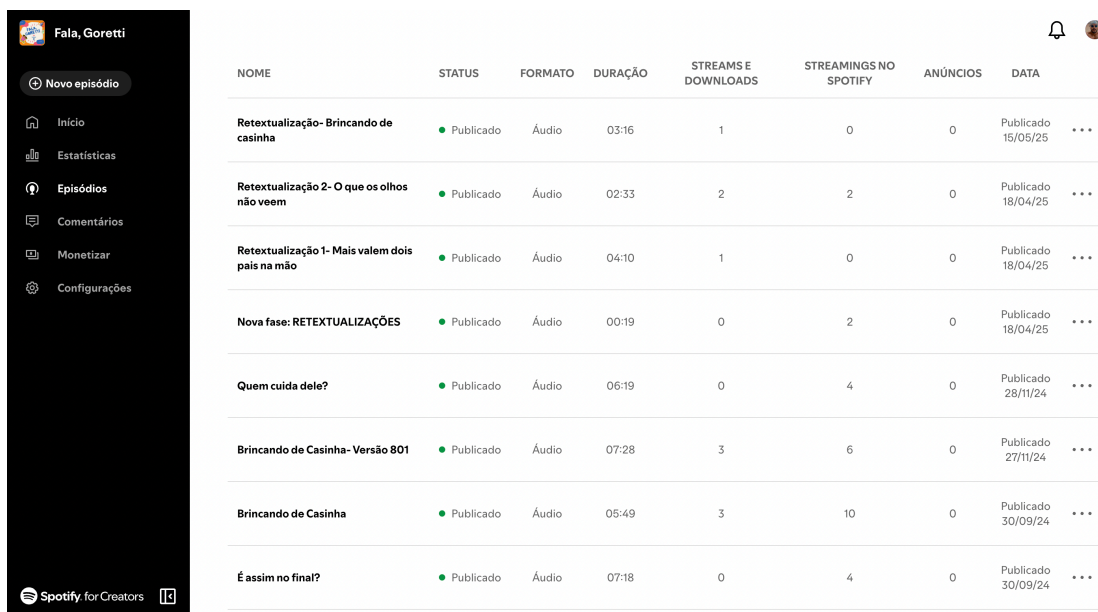
Figura 8: revisão geral e publicação



Fonte: Spotify (2025)

A última etapa, denominada “Revisar”, permite ao podcaster definir a data de publicação, visualizar um resumo de todas as etapas anteriores, conferir a prévia do episódio e, por fim, concluir o processo com o botão “Publicar”.

Figura 9: página de episódios já publicados



NOME	STATUS	FORMATO	DURAÇÃO	STREAMS E DOWNLOADS	STREAMINGS NO SPOTIFY	ANÚNCIOS	DATA
Retextualização- Brincando de casinha	Publicado	Áudio	03:16	1	0	0	Publicado 15/05/25
Retextualização 2- O que os olhos não veem	Publicado	Áudio	02:33	2	2	0	Publicado 18/04/25
Retextualização 1- Mais valem dois pais na mão	Publicado	Áudio	04:10	1	0	0	Publicado 18/04/25
Nova fase: RETEXTUALIZAÇÕES	Publicado	Áudio	00:19	0	2	0	Publicado 18/04/25
Quem cuida dele?	Publicado	Áudio	06:19	0	4	0	Publicado 28/11/24
Brincando de Casinha- Versão 801	Publicado	Áudio	07:28	3	6	0	Publicado 27/11/24
Brincando de Casinha	Publicado	Áudio	05:49	3	10	0	Publicado 30/09/24
É assim no final?	Publicado	Áudio	07:18	0	4	0	Publicado 30/09/24

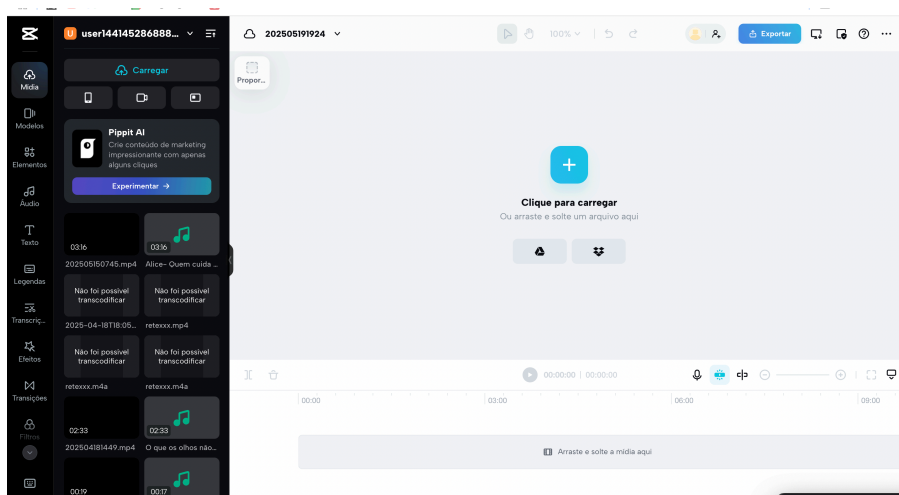
Fonte: *Spotify* (2025)

Após a publicação, o usuário será direcionado a uma página que reúne todos os episódios já postados na plataforma. Nela, é possível visualizar informações como título, status, formato, duração, número de reproduções e downloads, presença de anúncios e data de publicação — facilitando o controle, acompanhamento e possíveis edições.

APÊNDICE B: PARA DOCENTES- Edição para o *Capcut*

A ferramenta CapCut é voltada principalmente para a edição de vídeos e áudios, sendo amplamente utilizada por jovens na era digital. Disponível tanto em formato de aplicativo quanto em versão web, ela permite a edição prática e intuitiva dos arquivos. Em nosso projeto, optamos por utilizar a versão online da plataforma, considerando aspectos logísticos e a disponibilidade dos equipamentos na escola.

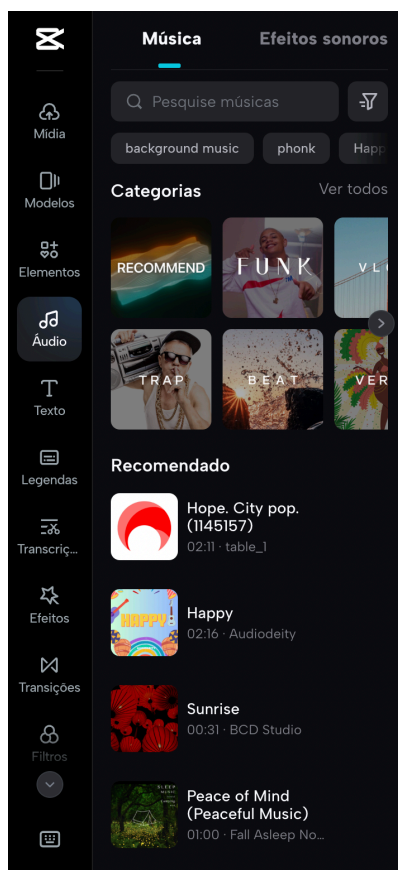
Figura 10: página inicial de edição *Capcut*



Fonte: *Capcut* (2025)

A plataforma oferece diversas opções de edição de vídeos e áudios, atendendo tanto a usuários amadores quanto a profissionais e criadores de conteúdo nas redes sociais. Na área de trabalho, a aba “Áudio” reúne as funcionalidades mais adequadas para o desenvolvimento do projeto.

Figura 11: Legenda vertical



Fonte: *Capcut* (2025)

As ferramentas mais utilizadas no desenvolvimento do projeto foram os recortes de áudio e a adição de trilhas sonoras disponíveis no acervo da própria plataforma. Cada ação realizada com um simples clique pode ser imediatamente conferida por meio da prévia, que está acessível a qualquer momento durante o processo de edição.

Após a escolha dos cortes e da trilha musical, basta exportar o arquivo e carregá-lo diretamente no *Spotify for Creators*