

## OS QUADRINHOS E A CANÇÃO EM MOVIMENTOS DE RETEXTUALIZAÇÃO ESCOLAR

Luzana Alcântara dos Santos<sup>1</sup>

Dennys Dikson<sup>2</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa busca discutir determinados processos ocorrentes na retextualização de atividades na sala de aula, partindo de um texto-base para um texto-fim com a utilização de dois gêneros distintos. Nosso trabalho debruça-se sobre a valorização da relação entre o texto escrito-escrito e o oral-escrito na retextualização. Os gêneros selecionados como texto-base e texto-fim foram canção e histórias em quadrinhos, respectivamente. O último tem como característica principal sua multimodalidade, e o primeiro se mostra como um texto híbrido (COSTA, 2007) resultante da fusão entre o oral e o escrito. Diversos estudos vêm sendo utilizados para ressaltar o uso das retextualizações como excelente movimento pedagógico de aprimoramento da leitura e da escrita de textos. A fundamentação teórica parte das investigações sobre a relevância do estudo de gêneros em sala de aula (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009), bem como sobre os processos de retextualização (MARCUSCHI, 2001; DELL'ISOLA, 2007; DIKSON, 2018b, 2019; VERCEZE; NOGUEIRA, 2005; BENFICA, 2013) realizados pelos alunos em sala de aula. O Local escolhido para a pesquisa foi uma escola pública na zona rural do Município de Paratama-PE, com alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos revelam uma produção de retextualização com níveis de compreensão e com manutenção dos tópicos discursivos na relação entre texto-base e texto-fim, movimento no qual os alunos eliminam os quadros tópicos menos relevantes e mantêm aqueles que de fato produzem sentido no texto final.

**Palavras-chaves:** Retextualização. Gêneros em sala de aula. Ensino.

**Abstract:** This research seeks to discuss certain processes that occur in the retextualization of activities in the classroom, starting from a base-text to an end-text using two different genres. Our work focuses on valuing the relationship between written-written text and oral-written text in retextualization. The genres selected as base-text and final-text were song and comic books, respectively. The latter has as its main characteristic its multimodality, and the former is shown as a hybrid text (COSTA, 2007) resulting from the fusion between oral and written. Several studies have been used to highlight the use of retextualizations as an excellent pedagogical movement to improve reading and writing of texts. The theoretical foundation comes from investigations on the relevance of the study of genres in the classroom (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009), as well as on the processes of retextualization (MARCUSCHI, 2001;

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Foi bolsista PIBIC por dois anos, desenvolvendo atividades e pesquisas de escrita em ambiente escolar, envolvendo a Retextualização. Contato: lu.analcantara@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e da Graduação em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Contato: dennys.dikson@ufape.edu.br.

DELL'ISOLA, 2007; DIKSON, 2018b, 2019; VERCEZE ; NOGUEIRA, 2005; BENFICA, 2013) performed by students in the classroom. The location chosen for the research was a public school in the rural area of the Municipality of Paranatama-PE, with students from the 4th and 5th years of elementary school. The results obtained reveal a production of retextualization with levels of comprehension and maintenance of discursive topics in the relationship between base text and final text, a movement in which students eliminate the less relevant topic frames and keep those that actually produce meaning in the text.

**Keywords:** Retextualization, Classroom Genres, Teaching.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem a intenção de investigar questões relativas ao processo de retextualização inserido de forma prática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, tendo como base dois diferentes gêneros<sup>3</sup> – canção e quadrinhos –, um classificado como gêneros de caráter mais escrito<sup>4</sup> (MARCUSCHI, 2008<sup>5</sup>) e outro como híbrido (COSTA, 2007), respectivamente, que atuaram como texto-base e texto-fim nos processos de retextualização (MARCUSCHI, 2001; DIKSON, 2018b; 2019). Dentro dessas ações pedagógicas, intentaremos, também, observar a importância, no processo de construção do texto, do trabalho com a operação de compreensão<sup>6</sup> dos elementos textuais e as atividades envolvidas nesse processo, como inferência e interpretação; além do que o trabalho de escrita dos alunos nos traz reflexões acerca da identificação/construção dos tópicos discursivos para a coesão e coerência na retextualização escrita-escrita (DIKSON, 2018b; 2019).

Os estudos sobre retextualização, apesar de serem aparentemente novos e ainda pouco investigados em aplicação na sala de aula, começou a ganhar modesta repercussão no final da década de 90, com o professor e pesquisador Luís Antônio Marcuschi. Em sua pesquisa (2001), o linguista trata sobre a retextualização ocorrente da fala para a escrita, apresentando questões específicas sobre oralidade *versus* escrita, processos de retextualização e determinadas operações que ocorrem nesses processos. Com o decorrer do tempo, alguns outros pesquisadores, com objetivos parecidos ou com outras óticas, como os de Matêncio (2002),

---

<sup>3</sup> Não iremos nos aprofundar quanto a distinção entre gêneros textuais, gêneros do discurso ou outros tipos de denominações, pois esse não é o foco da investigação. Tendo essa questão esclarecida, utilizaremos simplesmente o termo gênero ao longo do trabalho.

<sup>4</sup> Utilizamos a definição de gênero escrito para a canção observando o processo de produção da retextualização, pois os alunos basearam-se mormente no texto escrito no cumprimento da atividade.

<sup>5</sup> No texto o autor discute que a relação entre gêneros escritos e gêneros orais se dão em um contínuo da mesma forma como ocorre na fala e na escrita.

<sup>6</sup> Iremos detalhar, mais adiante, os aspectos envolvidos na retextualização escrita-escrita e suas categorias.

Dell’Isolla (2007), Benfica (2013), Dikson (2019), dentre outros, vêm também ganhando espaço no cenário nacional quando se trata de retextualizar, em especial no ambiente escolar.

Tendo esses trabalhos como pontos de partida, e diante das dificuldades encontradas quando o tema é leitura-escrita, em especial nas séries do Fundamental I, acreditamos que investigações como a que aqui estamos a expor apresentam-se relevantes para a melhoria das questões linguísticas em sala de aula, face poder-se pensar em intervenções para algumas das diversas lacunas pedagógicas que encontramos no ambiente escolar quando se foca em ler e escrever, principalmente por termos que utilizar, nas atividades escolares, no mínimo, dois gêneros diferentes para considerar a produção da retextualização com seus processos e aspectos (compreensão, tópicos discursivos e reformulação e regularização linguística).

Ao longo do estudo, discutiremos sobre a importância dos gêneros dentro do processo de transformação do texto e quão eles são relevantes como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Apresentaremos, logo após, pontos teóricos acerca do nosso lugar principal, que é a retextualização, e algumas pesquisas com suas contribuições para o estudo. Debruçar-nos-emos, logo após, no caminhar metodológico da pesquisa, nas análises e nos resultados obtidos na investigação.

Nosso objetivo será a realização de análises – a partir dos processos e aspectos em retextualização de atividades com canção e quadrinhos – de um manuscrito produzido no período de 2019 por alunos de uma turma multisseriada, composta pelo 3º e 4º ano, do Ensino Fundamental I, da Escola José Pofírio de Carvalho, situada na Zona Rural do município de Paratama-PE, procurando compreender de que maneira os alunos constroem e fazem uso dos aspectos e processos cognitivos envolvidos no trabalho de retextualizar.

O que esperamos é que a pesquisa possa trazer contribuições para a academia por apresentar mais uma investigação focada na retextualização realizada por alunos em sala de aula, bem como apresentar significativas contribuições para o desenvolvimento e a melhoria linguística dos alunos, em especial no que pertine à escrita, à leitura e a reescrita de gêneros no ambiente escolar.

## **2. PONTO DE PARTIDA DA RETEXTUALIZAÇÃO: OS GÊNEROS**

A maior parte da comunicação humana é regida pelo uso da língua que se “materializa” por meio dos enunciados, ou seja, em textos orais ou escritos. É nas práticas de linguagem,

adquiridas em dado contexto histórico ou social, que podemos optar por diferentes formas para comunicar algo de acordo com a necessidade exigida, isso é o que denominamos gêneros e que nos faz assumir, desta forma, que possuem um caráter sociocomunicativo e sócio-histórico nas atividades humanas (MARCUSCHI, 2008). Eles são formas relativamente estáveis realizadas através de textos situados em práticas sociais (DELL'ISOLA, 2007); elementos que possuem um determinado formato para dar conta de um propósito comunicativo dentro das interações sociais, mas que podem sofrer modificações em sua estrutura para melhor se adaptarem à comunicação.

Fazemos uso constantemente da linguagem para nos relacionar com os demais; a todo momento estamos envoltos em variedades de gêneros no nosso dia a dia e nos mais diferentes locais sociais. Conforme afirma Marcuschi, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (2008, p.154). Por esse motivo, são dinâmicos e se adaptam às infinitas demandas sociais, não sendo “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, caracterizando-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2007 p.19), em especial quando são objetos no ensino, na escola.

O gênero, então, trabalhado em sala de aula, configura-se a um ensino que deve ser voltado à dinamicidade e adaptabilidade desse elemento dentro das infinitas interações sociais, com caráter histórico, cultural e de práticas de linguagens. Com essa perspectiva interacionista e funcional, quando tratamos de educação, recai sobre o professor, e, principalmente, sobre o pesquisador do tema, dúvidas quanto a questões classificatórias e de limitações de uso e ensino. Antunes argumenta sobre essa problemática, dizendo que “a ênfase da questão deve estar na explicação dos modelos pelos quais, em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e não na possibilidade de se estabelecer um sistema uniforme a classificação da imensa variedade de gêneros” (2009, p. 56).

A autora destaca sua visão acerca dos gêneros, como uma forma de atuação social e prática de interação potencialmente comunicativa, e é esse foco que tomamos como ponto central deste trabalho na utilização de dois gêneros distintos, especialmente nos meios sociais possibilitados pela sala de aula.

## 2.1 GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA

Uma discussão muito comum que se observa dentro da perspectiva do ensino de gêneros é se há alguns mais “adequados” para serem trabalhados em sala de aula, se há um “melhor” ou “mais importante” que outro. Marcuschi nos responde, dizendo que “[...] é de se indagar se há gêneros textuais ideias para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante” (2008, p. 207).

Apesar de o autor relatar que não existem gêneros textuais que se adequem melhor às condições plurais da sala de aula, reconhece haver “gêneros com dificuldades progressivas”. Em outros termos, é percebível um melhor desempenho dos alunos quando trabalhamos gêneros de maior circulação em seus contextos socioculturais; por outro lado, fica bem evidente a falta de familiarização com gêneros mais distantes, socialmente falando, do alcance dos discentes.

No ambiente de sala de aula, normalmente, são utilizados diversos gêneros como objeto de estudo, como carta, receita, manual de instrução, crônicas, contos, convite, etc.; a forma de ensino parece se modificar de acordo com o gênero trabalhado. Em alguns momentos pedagógicos, os alunos são levados a reproduzir gêneros e, em outros, realizar leituras. Essa divisão muitas vezes é feita pelos próprios documentos para educação como os PCN, tendo em vista que “parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura” (MARCUSCHI, 2008 p.206).

Antunes (2009) sugere em seu estudo procedimentos pedagógicos para serem trabalhados em sala de aula. Na argumentação defendida pela autora, ao invés de propor uma atividade de escrita baseada em frases vagas e indefinidas como “Escreva um texto” ou “Fale sobre”, o professor deveria propor aos alunos uma produção textual de um determinado gênero, tendo em vista que o simples ato de nomear o gênero guia o aluno para um propósito comunicativo, norteadando sua produção textual.

É válido para essa discussão ressaltar que mudanças de perspectivas sugeridas o ensino e o uso dos gêneros como objeto de ensino tiveram alcance e reconhecimento pelos documentos oficiais mais recentes para educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na tentativa de mudar o foco das frases isoladas, como era trabalhado pelas gramáticas tradicionais, para o nível macro do texto. Essa inovação dos documentos, principalmente a BNCC, impulsionou diferentes maneira de enxergar a língua e seus processos, o que gerou um impacto positivo em especial na elaboração dos livros didáticos.

Podemos dar destaque também, no documento, a uma preocupação maior com os seguintes elementos que são de grande importância quanto ao texto em sala de aula:

- forma de interação;
- usos e funções;
- diversidade de gêneros;
- gêneros orais; práticas sociais;
- ampliação do repertório dos gêneros;
- gêneros como um elemento multidisciplinar
- quebra da dicotomia entre fala e escrita.

Tendo esses apontamentos do ensino de gêneros e seu uso como objeto, vamos observar que fica bem evidente a relevância de trabalhos e atividades textuais voltados a leitura-escrita, em especial no formato que aqui estamos a propor, que é trazer, discutir e aplicar dois gêneros distintos em atividades de retextualização para os alunos efetuarem sua produção no ambiente escolar, situação que apresenta um interessante potencial para melhoria das questões linguísticas e suas relações nas práticas sociais.

## 2.2 CANÇÃO E QUADRINHOS

A presença do gênero canção em sala de aula é algo muito enriquecedor para o ensino de língua portuguesa, pois logo de início os alunos já se sentem motivados a participar das atividades envolvidas; outro motivo é que o gênero trabalha diferentes habilidades do aluno no ato de relacionar a letra da música à melodia, harmonia e ritmo.

A respeito das histórias em quadrinhos, popularmente conhecidas como HQ, é um excelente recurso nas aulas, em especial por conta de suas múltiplas semioses. Nas HQs é necessária a atenção dos alunos para que interpretem os termos linguísticos escritos e, da mesma forma em concatenação, as imagens e o formato dos balões para que possam compreender de forma pertinente a história que é narrada, produzindo sentido.

Fundamenta em Costa (2007), e na sua afirmação de que a canção é um gênero híbrido, resultado da junção entre a linguagem verbal e a musical, defendemos, pois, que para a compreensão do conteúdo da canção é necessário a interpretação do co-texto, como também dos aspectos paralinguísticos e principalmente de um elemento que Costa (2007) chama de *lítero-musical*, elemento esse responsável pela conexão das duas linguagens, a verbal e a

musical. O papel da articulação entre a letra da canção com suas metáforas e metonímias, fenômenos semânticos muito presentes no gênero, e sua melodia, é processo indispensável, e não tão simples, para a assimilação de sentidos, por esses motivos a compreensão do texto exige diferentes habilidades do leitor/ouvinte.

A canção, nos dias atuais, e principalmente na nossa cultura ocidental, assume o formato de um texto escrito com o intuito de ser cantado (oralizado); no processo de criação do gênero é acrescentado o ritmo e melodia, e essa característica da canção deve ser levada em conta quando partimos para análise da transformação do texto, tendo como texto-base o gênero citado. A estrutura do gênero escrito se assemelha ao poema, pois é disposto em versos e separados por estrofes, algumas canções ainda contam com os jogos de rimas, o que lhe assemelha mais ainda aos poemas clássicos.

Ao trazer canção para a escola, o professor poderá aliar a sensação prazerosa trazida pela melodia musical com um estudo e interpretação dos diferentes elementos que compõem o texto musical como: a letra da música, os personagens, o ambiente, a ação do texto e o intérprete. Para nossa retextualização, teremos a canção como texto-base, utilizando-a no papel, em forma de texto escrito, o que não vai nos impedir de, antes da realização propriamente dita da atividade, ouvirmos a música em sala de aula (também por conta dos recursos indisponíveis da escola).

Acerca do gênero-fim, os quadrinhos, temos enquanto um movimento que traz, para o contexto de ensino, de forma muito eficaz, as diferentes semioses do texto; o verbal, representado pelos termos linguísticos, e o não-linguístico, representado pelas imagens, figuras cinéticas, metáforas visuais, expressões faciais dos personagens e as interpretações das formas que os balões carregam, além do processo intuitivo na atribuição dos sentidos.

Trabalhar com a HQs em sala de aula é uma excelente ferramenta didática de leitura e produção textual, principalmente quando falamos de Ensino Fundamental, pois o gênero conta com uma leitura estimulante e prazerosa. Em síntese, Dikson afirma: “Ter os quadrinhos como aporte e suporte, dentro do trabalho com leitura e produção de texto, significa adotar um gênero que carrega inúmeras possibilidades didáticas para o aprimoramento e aquisição de recursos linguísticos - orais, escritos e de leitura” (2018, p.48).

São essas possibilidades didáticas para o aprimoramento e aquisição de recursos da oralidade, escrita e de leitura que fazem toda diferença para evolução das habilidades

relacionadas à re-produção<sup>7</sup> textual. Atualmente se fazem necessárias inovações quando falamos no ensino da leitura, escrita e interpretação de textos nos anos escolares do Fundamental I. Aqueles métodos, como os da gramática tradicional, focados em nomenclaturas e classificações, que engessam os alunos em uma mesma moldura, não têm alcançado bons êxitos, como nos apontam os exames (SAEB, PISA etc.) que medem os níveis de letramento dessas atividades, por isso o trabalho com o processo de retextualizar se mostra tão importante nessa fase do ensino.

### **3. RETEXTUALIZAR E TRANSFORMAR**

Marcuschi, ao falar sobre a retextualização da fala para escrita, afirma que se trata “de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos nem sempre bem compreendido da relação oralidade-escrita” (2001, p.46). A retextualização, então, teria como ação dentro do texto interferir no código e no sentido por meio das operações da transformação do texto, e esse aspecto transformador é o que diferencia a retextualização da mera transcrição; seria a ação de transformar um determinado gênero (escrito ou oral) em um outro gênero (também escrito ou oral). O autor trata especificamente da passagem do texto falado para o escrito, faz questão de dar destaque ao fato de que essa passagem fala-escrita não se trata de fazer uma passagem do caos para a ordem, mas de uma ordem para outra ordem, rompendo com o velho hábito da supervalorização da escrita sobre a fala.

Apesar de ser uma atividade caracterizada por sua complexidade, a retextualização é um processo bastante comum para nós, fazemos uso dessa transformação frequentemente, ainda que inconscientemente, no nosso dia a dia e de acordo com as diversas situações comunicativas a que somos expostos, como contar um fato a outrem que alguém nos disse, apresentar uma notícia a alguém assistida no jornal, sintetizar as ações que tivemos durante o dia durante o jantar, etc. Sempre lembrando que, mesmo sendo tratada como algo rotineiro, não é mecânico, e carrega uma série de operações complexas em sua realização (MARCUSCHI, 2001).

Nesse processo de re-produção, no que pertine a textos em sala de aula, duas etapas – que na realidade se complementam e se tornam uníssonas – são primordiais para sua realização: leitura e compreensão. Quando o aluno não lê/compreende o texto-base que dispõe em mãos

---

<sup>7</sup> Dikson (2019) apresenta o termo “re-produção” com o mesmo sentido de “retextualização”.



para a realização da atividade, há grandes chances de haver uma retextualização com a presença de alguns falseamentos (MARCUSCHI, 2001). Dell' Isola (2007) fala sobre tema:

A compreensão é uma atividade onipresente nesse processo. A partir da leitura e compreensão do texto de partida, o aluno deverá considerar, pelo menos, três variáveis relevantes nesse processo de retextualização de gêneros textuais. São elas o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade. (2007, p.43).

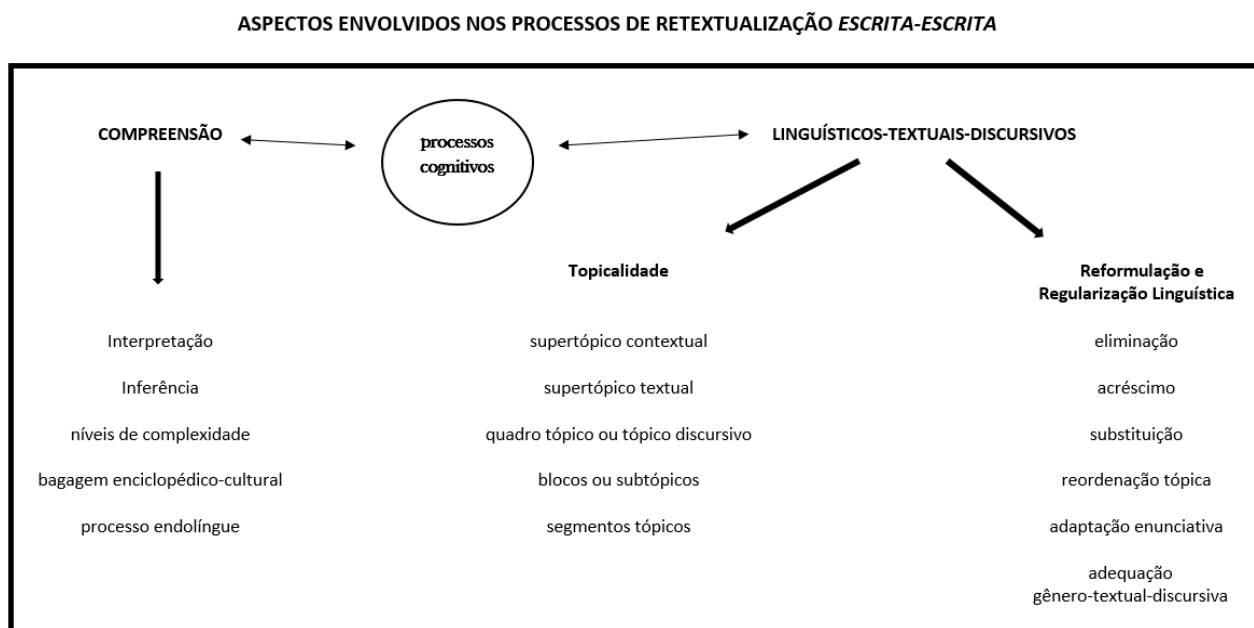
Marcuschi (2008) também relata que a compreensão se trata de um esquema cognitivo internalizado. Esse processo, segundo o autor, é guiado e ativado pelo nosso sistema sociocultural construído ao longo das experiências vividas, ou seja, a compreensão não depende unicamente do texto nem do leitor, mas sim da atividade colaborativa entre autor-texto-leitor inseridos em um contexto social. Sendo assim, toda a bagagem de conhecimentos trazida por cada autor de uma retextualização irá influenciar de forma notória em sua produção. Isso significa dizer que o professor deve estar sempre atento, durante todo desenrolar da atividade, se todos esses pontos interligados ao processo de compreensão estão sendo construídos para se realizar a contento o gênero-fim.

### **3.1 RETEXTUALIZAÇÃO ESCRITA-ESCRITA**

A retextualização dos gêneros escritos passa por uma série de etapas e ações que se complementam para a finalização do texto. Dell'Isola (2007) divide o processo em duas etapas: a primeira envolve a tarefa de leitura, compreensão e identificação dos gêneros; a segunda contempla as atividades de retextualização, conferência e identificação. Outra questão relevante levantada pela autora ao argumentar sobre o tema, é o fato de que, na retextualização escrita, o aluno deve manter, ainda que em parte, as informações do texto original. É nesse momento que o direcionamento do professor em sala de aula se faz indispensável, pois será ele o responsável por delimitar, nortear, conduzir o processamento da reescrita dos manuscritos feitos pelos discentes.

Já sob a luz de Dikson (2018b; 2019), essas etapas são nomeadas de processos, os quais subdividem-se em dois importantes movimentos: os aspectos relacionados à compreensão e outro aos níveis linguísticos-textuais-discursivos. Ambos movimentos são, essencialmente, direcionados e conduzidos pela capacidade dos processamentos cognitivos. Vejamos o quadro da *retextualização escrita-escrita* trazido pelo autor:

**Figura 1:** Quadro *escrita-escrita*

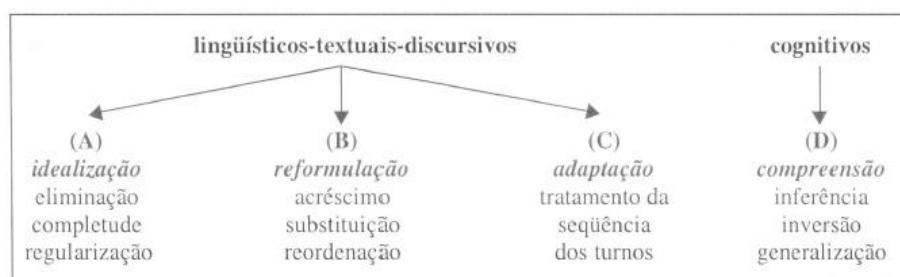


**Fonte:** Dikson (2019, p. 32)

Como se observa no Quadro, o processo de retextualização permeia dois importantes movimentos, o de *compreensão* e o relativo aos aspectos *lingüísticos-textuais-discursivos*. Entre esses dois grandes movimentos temos o *processo cognitivo* como um eixo central da ação na reescrita, inter cruzando ambos os movimentos; é nele e por meio dele que se desenvolve a retextualização, de acordo com a argumentação do autor.

É nesse ponto específico de Dikson (2019) que percebemos uma tácita contraposição ao modelo estabelecido por Marcuschi (2001), pois este, em sua esquematização, posiciona o processo cognitivo como se não tivesse relação direta com os aspectos *lingüísticos-textuais-discursivos*, conforme vemos a seguir.

**Figura 2 –** Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



**Fonte:** Marcuschi (2001, p. 69)

Retomando o quadro de Dikson (2019) (figura 1) – em que os processos cognitivos funcionam como uma mola-mestra ou um *continuum* da realização do retexto –, vemos que os dois movimentos das ações da re-produção se subdividem em outras três partes, dando origem ao que o autor chama de *blocos*, são eles: os aspectos relativos à *compreensão*, aos *tópicos discursivos* e à *reformulação e regularização linguística*. É dentro desses *blocos* que temos as atividades efetivamente práticas durante a execução da retextualização pelo produtor, pelo aluno, conforme detalharemos adiante.

O primeiro bloco é associado ao processo de compreensão e aos elementos que influenciam nesse processo, como interpretação, inferência, níveis de complexidade, bagagem enciclopédico-cultural e processo endolíngue. Esse processo cognitivo está diretamente relacionado ao texto-base, é o ponto de partida da retextualização. A compreensão funciona como a etapa basilar do processo de retextualização; é nela que extraímos os significados e camadas de sentido do texto-base para que possa ser realizado o texto-fim. Caso o aluno não faça uma compreensão bem-sucedida, devido a questões pertinentes aos processos cognitivos de compressão, linguísticos, textuais, discursivos, muito provavelmente as etapas seguintes poderão ser prejudicadas. Por essa razão, toda literatura aqui disposta sobre o tema é unânime ao afirmar que o processo de compreensão é uma das operações de maior relevância para transformação do texto.

O segundo bloco é regido pelos aspectos linguísticos-textuais-discursivos, que se subdivide em dois importantes segmentos, o da topicalidade e o da reformulação e regularização linguística, como já exposto na discussão. A topicalidade evidencia os aspectos relacionados aos blocos de sentido do texto, ou seja, acerca do que se fala em cada “parte” do texto, além de atuar como uma organizadora da fala/discurso. Sobre o assunto, Dikson diz: “A topicalidade despontaria, então, como como um princípio organizador do discurso, e não apenas de conteúdo, apresentando no plano de sua realização - escrita ou falada - uma estrutura passível de identificação e análise” (2019, p.56). Como podemos verificar, o autor fraciona a topicalidade em cinco categorias: supertópico contextual, supertópico textual, quadro tópico ou tópico discursivo, blocos ou subtópicos e segmentos tópicos.

O bloco da reformulação e regularização linguística diz respeito à forma de adaptação do texto e gênero de origem com relação ao texto final; dentro desse bloco está contido

elementos de: eliminação, acréscimo, substituição, reordenação tópica, adaptação enunciativa e adequação gênero-textual-discursiva. O autor sintetiza muito bem a categoria:

As operações de reformulação e regularização linguística – em diálogo intercruzado com a compreensão e o tópico – estão mais diretamente relacionadas à realização prática e ativa da produção textual, da escritura, dos movimentos de re-produzir o texto-fim a partir do texto-base, ou seja, são os processos práticos da retextualização escrita-escrita” (DIKSON, 2019, p.69).

Desta forma, as atividades resultantes da reformulação e da regularização linguística ilustram se o produtor da retextualização passou de forma eficaz pelos dois processos anteriores (compreensão e topicalização), pois é nesse momento da reescrita que o aluno materializa em seu texto-fim seu desempenho. Será a partir do texto-fim (HQs), tendo como ponto inicial o texto-base (canção), que poderemos observar, analisar e comparar os processos contidos no texto.

#### **4.METODOLOGIA**

A presente pesquisa se encaixa em uma abordagem qualitativa, descritiva-analítica, com uma proposta metodológica de pesquisa-ação (MOTTA-ROTH; HENDEGES, 2010). Esse conjunto metodológico foi selecionado a partir das considerações sobre o público-alvo da pesquisa e do caráter subjetivo do objeto de análise proposto no estudo, visto que se trata das questões relativas às habilidades linguística e se desenvolvem de maneira distinta em cada indivíduo. A pesquisa-ação envolvendo o ensino é de extrema importância para a investigação, pois nos dá um panorama real do campo estudado.

A coleta dos dados desenvolveu-se durante o segundo semestre letivo no ano de 2019 na Escola José Pofírio de Carvalho, localizada na zona rural do município de Paratama-PE. O período para o cumprimento de todas as etapas e coleta de materiais durou cerca de quatro meses. Como é comum no município que as escolas da zona rural recebam alunos de diferentes séries em uma mesma turma, conhecida como classes multisseriadas, na escola em a pesquisa se desenvolveu não é diferente.

A pesquisa foi dividida em etapas, cada qual com objetivos específicos. A primeira delas foi a contação de histórias em quadrinhos onde os alunos poderiam fazer o exercício de escuta dos textos; na etapa seguinte, os discentes realizaram a leitura das HQs seguida da oralização para toda a turma; no momento posterior, os estudantes realizaram a produção textual

de histórias em quadrinhos; a última etapa foi a atividade de retextualização. Iremos detalhar esses processos mais adiante.

Para que as produções fossem realizadas, a turma foi dividida em díades; deixamos os alunos à vontade para escolher sua dupla. Nas semanas seguintes, fizemos uma pequena modificação, pois foi possível perceber que algumas duplas tiveram muitas dificuldades enquanto outras realizaram rapidamente a atividade solicitada. Desta forma, mesclamos os alunos com mais dificuldades de leitura-escrita com aqueles que se saíram melhor no cumprimento dessa atividade.

Na primeira semana de aplicação da pesquisa houve a apresentação da turma ao projeto a ser desenvolvido, os alunos foram familiarizados com o gênero HQ e com os personagens da Turma da Mônica (foram as HQ por nós escolhidas), de Maurício de Souza, textos utilizados ao longo do projeto. Na semana seguinte, os estudantes tiveram um momento de escuta e leitura das HQs na sala de aula, visando apresentar aos alunos o gênero a ser desenvolvido em um momento posterior.

No momento posterior, foi realizado um encontro semelhante ao descrito acima, com a leitura dos gibis da Turma da Monica. No final da aula, os discentes foram orientados a escolherem um dos gibis para fazerem a leitura em suas casas e, no encontro seguinte, oralizar para os colegas sobre os elementos da história lida. Como ficou acertado com a turma, na semana posterior os estudantes compartilharam oralmente as histórias dos textos lidos.

Anteriormente à produção da retextualização, foi realizada uma produção inicial, nela os alunos deveriam construir um pequeno texto, mais precisamente alguns trechos de uma HQ na qual foram apagados os textos escritos. Essa seria uma atividade para preparar e provocar reflexões dos alunos acerca do gênero e de sua estrutura.

O penúltimo momento antes da atividade de retextualização foi a audição das músicas, em seguida foram explorados oralmente os elementos da canção como: os personagens e a ação da letra da música. Ocorrem dois momentos desses ao longo da aplicação do projeto.

A última etapa foi, enfim, a das atividades de retextualização que foram realizadas em duas semanas seguidas. Na ocasião, as canções foram ouvidas atentamente, acompanhando sempre pela letra impressa entregue a cada dupla, para em seguida argumentar um pouco sobre as considerações dos alunos acerca do texto. Os alunos puderam expor suas opiniões acerca do texto, esse breve momento de reflexão sobre o texto é extremamente importante para o processo de reescrita. Por fim, solicitamos que os alunos “transformassem” aquela história da canção

lida/ouvida em HQ, e eles iniciaram a produção; na semana seguinte o processo metodológico foi o mesmo.

## 5. RETEXTUALIZANDO EM EA SALA DE AULA

Apresentaremos, neste ponto, um manuscrito coletado durante a pesquisa. Para isso, daremos início expondo o texto que serviu de base; logo após a respectiva retextualização com sua transcrição; e, por fim, a análise. As categorias de análises observadas dizem respeito ao modelo (figura 1) estabelecido por Dikson (2019) em seu estudo. Aqui temos a canção que nos serviu de texto-base:

### Texto-base:

#### **O Sol e a Lua**

(Antônio Pinto / Taciana Barros)

O Sol pediu a Lua em casamento

Disse que já a amava há muito tempo

Desde a época dos dinossauros,  
pterodátalos, tiranossauros

Quando nem existia a bicicleta, nem o  
velotrol, nem a motocicleta

Mas a Lua achou aquilo tão estranho

Uma bola quente que nem toma banho?

Imagine só? Tenha dó

Pois meu coração não pertence a  
ninguém

Sou a inspiração de todos os casais

Dos grandes poetas aos mais normais

Sai pra lá, rapaz

O Sol pediu a Lua em casamento

E a Lua disse, não sei, não sei, não sei,  
me dá um tempo

O Sol pediu a Lua em casamento

E a Lua disse, não sei, não sei, não sei,  
me dá um tempo

E 24 horas depois, o Sol nasceu, a Lua se  
pôs, e

O Sol pediu a Lua em casamento

E a Lua disse, não sei, não sei, não sei,  
me dá um tempo

E o Sol, congelou seu coração

Mas o Astro-Rei, com todos os seus  
planetas

Cometas, asteroides, Terra, Marte, Vênus,  
Netuno e Urano

Foi se apaixonar justo por ela

Que o despreza e o deixa esperar

Acontece que o Sol não se conformou

Foi pedir ao vento para lhe ajudar

Mas o vento nem sequer parou

Pois não tinha tempo para conversar

O Sol, sem saber mais o que fazer

Com tanto amor pra dar, começou a  
chorar

E a derreter, começou chover e a molhar,  
e a escurecer

O Sol pediu a Lua em casamento

E a Lua disse, não sei, não sei, não sei,  
me dá um tempo

SANTOS, Luzana Alcântara dos; DIKSON, Dennys

O Sol pediu a Lua em casamento	me dá um tempo
E a Lua disse, não sei, não sei, não sei,	E o Sol, congelou seu coração
me dá um tempo	Se a Lua não te quer, tudo bem
E 24 horas se passaram, e outra vez, o	Você é lindo, cara
Sol se pôs, a Lua nasceu	E seu brilho, vai muito mais além
E de novo, e de novo, e de novo	Um dia, você vai encontrar alguém
O Sol pediu a Lua em casamento	Que, com certeza, vai te amar também
E a Lua disse, não sei, não sei, não sei,	

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/pequeno-cidadao/1470907/>

Adiantes, veremos uma retextualização produzida por uma díade de alunos, seguida de sua transcrição:

Figura 3: Retextualização realizada por uma díade de alunos:







Fonte: Acervo da pesquisa

**Quadro 1:** transcrição da retextualização<sup>8</sup>

Transcrição do texto: O SOL É A LUA (O Sol e a lua)	
<b>Quadro 1:</b> Personagem Sol pergunta: VOÇE QUE CASAR COM MIGO LUA	“Você quer casar comigo, Lua?”
<b>Q2:</b> A lua responde: NÃO SEI NÃO SEI	“Não sei, não sei!”

<sup>8</sup> A coluna do lado esquerdo diz respeito à contextualização de cada quadrinho, com sua respectiva transcrição literal. E a coluna do lado direito se refere à própria transcrição, com algumas adequações para uma melhor compreensão e fluidez na leitura.

## Os quadrinhos e a canção em movimentos

Q3: O Sol aparece sozinho no quadrinho e faz a seguinte pergunta: SERA QUE A LUA QUE CASAR COM MIGO	“Será que a Lua quer casar comigo?”
Q4: O sol novamente pergunta: VOÇE QUE CASAR COM MIGO LUA	“Você quer casar comigo Lua?”
Q5: Ela responde mais uma vez: NÃO SEI NÃO SEI	“Não sei, não sei.”
Q6: Não há o emprego de termos linguísticos no quadrinho, apenas foi ilustrado o personagem aparentemente abatido.	
Q7: HUM	“Hum!”
Q8: Mais uma vez o personagem pergunta: VOÇE QUE CASAR COM MIGO	“Você quer casar comigo?”
Q9: E a Lua responde: MIDA UM TEMPO	“Me dá um tempo”
Q10: TÁ BOM (“Está bom”).	“Está bem”
Q11: Pela última vez o Sol pergunta: IA AGORA VOÇE QUE CASAR COM MIGO	“E agora, você quer casar comigo?”
Q12: E a Lua responde: NÃO SEI NÃO SEI	“Não sei, não sei”

Para dar início às análises, observemos, a princípio, os aspectos relativos à topicalidade. Vemos que o manuscrito é montado sobre os tópicos discursivos da canção “O sol e lua”; de forma mais específica, sobre o refrão da canção, como exposto no quadro comparativo abaixo: do lado esquerdo temos o refrão do texto-base e o lado direito o texto-fim que corresponde aos tópicos discursivos empregados pelos alunos. A tabela foi disposta dessa forma para que possamos melhor visualizar os tópicos selecionados para o texto.

**Quadro 2:** comparação dos textos

Texto original	Texto transformado
<p>(Refrão) O Sol pediu a Lua em casamento E a Lua disse, não sei, não sei, não sei, me dá um tempo O Sol pediu a Lua em casamento E a Lua disse, não sei, não sei, não sei, me dá um tempo</p>	<p>Quadro 1: VOÇE QUE CASAR COM MIGO LUA (“Você quer casar comigo, Lua?”)</p> <p>Q2: NÃO SEI NÃO SEI (“Não sei, não sei!”)</p> <p>Q3: SERA QUE A LUA QUE CASAR COM MIGO (“Será que a Lua quer casar comigo?”)</p> <p>Q4: VOÇE QUE CASAR COM MIGO LUA (“Você quer casar comigo Lua?”)</p> <p>Q5: NÃO SEI NÃO SEI (“Não sei, não sei.”).</p> <p>Q6: Não há o emprego de termos linguísticos no quadrinho, apenas foi ilustrado o personagem aparentemente abatido.</p> <p>Q7: HUM (“Hum!”).</p> <p>Q8: VOÇE QUE CASAR COM MIGO (“Você quer casar comigo?”).</p> <p>Q9: MIDA UM TEMPO (“Me dá um tempo”).</p> <p>Q10: TÁ BOM (“Está bom”).</p> <p>Q11: IA AGORA VOÇE QUE CASAR COM MIGO (“E agora, você quer casar comigo?”).</p> <p>Q12 NÃO SEI NÃO SEI (“Não sei, não sei”).</p>

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

A partir da comparação feita entre o texto-base e o texto-fim, é notável que os alunos identificam e reproduzem a principal ação do texto-base, ou seja, o *supertópico textual*. A “grande ação” do texto se faz presente na re-produção, tendo em vista que a retextualização se foca, especificamente, na parte principal da música, ou seja, no refrão.

Como sabemos, tal estrutura constante das músicas é o local mais cantado, mais repetido durante sua execução. No caso da canção “O sol e a Lua”, o refrão contém a centração da atividade da história, talvez essa seja uma hipótese para justificar o motivo pelo qual os alunos tenham escrito toda sua retextualização baseada nessa pequena parte do texto-base. No quadro tópico formulado pelas crianças, conforme se observa, há a presença dos temas que constroem o texto: “astros”, “relacionamento”, “frustração”.

Levando em consideração o que foi observado sobre *tópicos discursivos* presentes na canção e conseqüentemente na HQ, notamos que os alunos realizaram a re-produção de acordo com o que se esperava dentro do processo cognitivo de *compreensão*. Observa-se a presença da atividade de inferência no quadro de número seis, no qual ilustraram o personagem Sol com expressões de tristeza e frustração, não havendo emprego linguístico; os alunos inferem que essas frustrações ocorrem devido à decepção do personagem ao não obter a resposta que tanto desejava da personagem Lua. Os alunos utilizaram as informações dadas pelo texto, inferindo acerca de como seria o aspecto do personagem que foi exposto na situação descrita. Como demonstrado, os *níveis de complexidade* do texto-base estão dentro das temáticas acessíveis à faixa etária da turma trabalhada, os lexemas presentes na canção não são de difícil leitura e compreensão, tornando, assim, mais plausível o entendimento do texto pelos discentes.

Dentro do processo *linguístico-textual-discursivo*, referente à *reformulação e regularização linguística*, observamos que a dupla respeita os limites do conteúdo do texto original; por outro lado há várias partes do texto-base que foram *eliminadas*; os alunos realizaram um significativo apagamento de trechos importantes para a construção de sentido do texto. Não há o *acréscimo* de termos ou frases no manuscrito em análise. Não observamos também elementos de *reordenação tópica*, pois os alunos seguiram a ordem tópica do texto-base. No que se refere à *adequação enunciativa*, destacamos a mudança de pessoa do discurso como no quadro de número um. Outro interessante aspecto de análise é a mudança na linha do discurso, há uma transformação do discurso indireto, característicos da canção, em discurso direto próprio do gênero HQ, como o exemplo abaixo evidencia.

Texto original: “O Sol pediu a Lua em casamento”

Texto reescrito: “Você quer casar comigo, Lua?”.

É importante destacar, conforme os traços analíticos que trouxemos, que os alunos passam por várias operações referentes ao processo de transformação. O que gostaríamos

de dar ênfase é o caráter intuitivo – no sentido de ser uma operação linguística que executamos quase que diariamente em nossas interações sociais – dos processos de retextualização, pois em nenhum momento na sala de aula foi posto em discussão as questões teóricas acerca de se retextualizar. Ou seja, mesmo sem necessidade de pontos relativos a fundamentos, os estudantes realizaram as complexas transformações utilizando de vários movimentos discursivos e cognitivos. Isso evidencia a afirmação de Marcuschi (2001), de que a retextualização é algo que fazemos com naturalidade, mas que não se trata de processo mecânico: é necessário mobilizar diversas habilidades.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os manuscritos escolares foram coletados com o propósito de investigação das atividades cognitivas que encadeiam o processo de transformação de um novo texto a partir de um texto original. Ao final de cada uma das etapas do projeto aplicado em sala, interessa-nos frisar a importância do estudo da retextualização dos gêneros para o ensino atual, pois durante o processo de reescrita os alunos foram convidados a passar por diversos momentos importantes até chegarem à produção do texto-fim.

Por meio dos dados analisados, pudemos dar destaque a dois importantes movimentos presentes na retextualização, a compreensão do texto-base – que é procedimento primordial para a obtenção de um novo texto –, e a topicalização, que é o conhecimento da organização estrutural do texto, além de outros movimentos cognitivos constantes e discutidos na análise.

Muito interessante, como se observou, é a proposta da relação entre a retextualização e o ensino, e como os dados evidenciam a maneira como os alunos desenvolveram suas atividades dentro daquilo que se esperava; em alguns aspectos foram bem além. Destacamos novamente o papel da compreensão e da topicalidade, pois uma atividade que trabalha de forma tão significativa a interpretação e o conhecimento das estruturas textuais diversas deve ser visto como um potencial exercício de melhoria do desempenho escolar e principalmente da proficiência linguística, em especial a escrita.

O que fica apreendido, outrossim, com este trabalho, é a importância do que ocorre anteriormente à escrita – a fase relativa à compreensão funciona como o fio condutor de todos os outros processos e garante, pelo menos em tese, que as etapas sejam bem-sucedidas. Todas essas atividades em ambiente escolar, voltadas à leitura-escrita de

diferentes gêneros, configurou-se como um excelente recurso pedagógico, apresentando o condão de levar os alunos a não só exercitarem a escrita, como também, refletirem sobre ela e seu funcionamento de acordo com intenções pretendidas e o propósito comunicativo que o texto-fim vai requerer.

Outra questão interessante que vimos é o próprio trabalho com os gêneros diversificados na sala de aula. As várias adequações que foram feitas durante as retextualizações mostram, em certa medida, o quanto os discentes se apropriaram das estruturas de ambos os gêneros propostos no estudo. Isso demonstra que a atividade de transformação de textos é também um exercício voltado para melhoria substancial das questões linguísticas do ler e, em especial, do escrever.

Concluimos, assim, que as atividades de retextualização como uma tarefa pedagógica se mostram enquanto um imensurável recurso para o ensino de Língua Portuguesa e que, infelizmente, ainda, diversos professores não trazem essa dimensão potencializada da tarefa de retextualizar para o ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais; referência para o ensino de língua. In \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.49-73.

BEZERRA, Benedito Gomes. Equívocos sobre a relação, gênero, texto e discurso. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teórica e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 36-46.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 107-121.

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

DIKSON, Dennys. **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização**. Recife: EDUFRPE, 2019.

\_\_\_\_\_. **Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura no ambiente escolar**. Recife: EDUFRPE, 2018a.

\_\_\_\_\_. “A retextualização escrita-escrita”. **Revista Brasileira em Linguística Aplicada (online)**. UFMG, v. 18, n, 3, p. 503-509, 2018b.

\_\_\_\_\_. “A Retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais”. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, p. 90-109, 2017a.

\_\_\_\_\_. Genética Textual e Método: O processo de Gênese na Produção de Manuscritos Escolares a partir de Versões em Criação. **MANUSCRÍTICA (SÃO PAULO)**, v. 32, p. 48-60, 2017b.

SILVA, Mirian. B. ; DIKSON, Dennys . “Retextualizando Propaganda em Quadrinhos: Fatores de Textualidade em Atividades de Sala de Aula”. **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**, v. 14, p. 146-176, 2020.

FREITAS, Valéria. S.; DIKSON, Dennys . “Retextualizando das fábulas aos quadrinhos: um estudo sobre os aspectos da retextualização escrita em sala de aula”. **ENTRETEXTOS (UEL)**, v. 20, p. 145-174, 2020.

TORRES, Aline Bezerra ; DIKSON, Dennys . “Da notícia ao conto de mistério: A construção do Tópico Discursivo em processos de Retextualização na sala de aula”. **SEDA - Revista de Letras da Rural/RJ**, v. 3, p. 38-59, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 1 fev.2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, M. DE L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um resumo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. Belo Horizonte, p. 109–122, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLS, Bernard, Joaquim et al. **Gêneros e escritos na escola**. 3ª. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VERCEZE, ROSA MARIA APARECIDA NECHI; NOGUEIRA, E. S. Fala versus escrita: atividades de retextualização. **Zona de impacto**, v. 4, p. 1–20, 2017.