

**UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL EM SALA DE AULA:  
A TOPICALIZAÇÃO NA PASSAGEM DA CRÔNICA AOS QUADRINHOS**

**A MULTIMODAL RETEXTUALIZATION PROPOSAL  
IN THE CLASSROOM: TOPICALIZATION IN THE PASSAGE FROM THE  
CHRONICLE TO THE COMICS**

Rafaelly Monteiro de Macedo Leite 1

Dennys Dikson 2

**RESUMO:** Esta pesquisa tem o objetivo de investigar de que forma ocorre a construção dos tópicos discursivos em atividades de retextualizações multimodais produzidas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal da cidade de Brejão/PE. Para tal, discutiremos teoricamente concepções ligados aos gêneros (BAKHTIN 2003, ROJO 2005, MARCUSCHI 2008, 2010), à Linguística Textual (FÁVERO E KOCH 2002, BENTES 2007, MARCUSCHI 2009, 2012), aos processos da retextualização em sala de aula (MATÊNCIO 2002, 2003, MARCUSCHI 2004, DELL'ISOLLA 2007, BENFICA 2013, RIBEIRO 2016, ANTUNES 2017, DIKSON 2019) e mais especificamente acerca da questão do tópico discursivo nas produções escritas (FÁVERO 2010, KOCH E ELIAS 2010, DIKSON, 2019). Utilizamos uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como método, durante a aplicação de um projeto didático de intervenção em sala de aula, envolvendo os gêneros crônica e histórias em quadrinhos (HQs). Na análise dos dados, selecionamos uma retextualização produzida pelos alunos e construímos um quadro tópico levando em consideração o texto-base e o texto-fim. A partir destes quadros, elaboramos um outro com fim comparativo dos subtópicos das HQs para observação dos tópicos discursivos que desapareceram e quais surgiram nas produções retextualizadas das crianças, verificando as adequações do gênero em questão a partir dos critérios apresentados por Dikson (2019) e de Hoffmann (2015). Verificamos que o trabalho com a retextualização além de contribuir para pesquisas acadêmicas na área de Letras, é de suma importância para a melhoria da proficiência em escrita-leitura dos alunos em ambiente escolar.

**Palavras-chaves:** Retextualização Multimodal. Tópico Discursivo. Sala de aula. Quadrinhos. Crônica.

**ABSTRACT:** This research aims to investigate how the construction of discursive contents occurs in multimodal retextualization activities produced by students of the 8th year from na Elementary School in a municipal school in the city of Brejão/PE. For this purpose, we will

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), hoje Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública do município de Brejão-PE. Contato: rafamonteiroml@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.

theoretically discuss conceptions linked to genres (BAKHTIN 2003, ROJO 2005, MARCUSCHI 2008, 2010), to Textual Linguistics (FÁVERO E KOCH 2002, BENTES 2007, MARCUSCHI 2009, 2012), to the processes of retextualization in the classroom (MATÊNCIO 2002, 2003, MARCUSCHI 2004, DELL'ISOLLA 2007, BENFICA 2013, RIBEIRO 2016, ANTUNES 2017, DIKSON 2019) and more specifically about the issue of the discursive topic in written productions (FÁVERO 2010, KOCH E ELIAS 2010, DIKSON, 2019). We used a qualitative approach, with action-research as a method, during the application of a didactic intervention project in the classroom, involving the textual genres chronicle and comics. In the data analysis, we selected three texts produced by the students and built a topical framework for each of the chronicles. Based on these charts, we prepared another one with the purpose of comparing the subtopics of the comics to observe the discursive presenters who disappeared and which ones flirted in the retextualized productions of the students, verifying the adequacy of the genre in question based on the criteria presented by Dikson (2019) and by Hoffmann (2015). We verified that the work with retextualization contributes to academic research in the area of Literature, as well as to the development of student learning in relation to genres, collaborating for a better understanding of the text, with substantial improvements in the linguistic aspects of writing and reading in school environment.

**Keywords:** Multimodal retextualization. Discursive Topic. Classroom. Comics. Chronic.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos uma proposta de intervenção que utilizou os processos da retextualização em sala de aula com foco em leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Brejão/PE.

Como sabemos, as aulas de Língua Portuguesa trabalham ativamente com textos dos mais diversos gêneros, e esse trabalho atrelado às estratégias de retextualização como prática escolar no desenvolvimento da aprendizagem é mais um fator agregador e multiplicador de melhoria na proficiência leitura-escrita. Foi um trabalho dessa natureza que aplicamos em um 8º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino do município de Brejão-PE, com foco na passagem de crônicas para histórias em quadrinhos (HQs), com o intuito de contribuir para a leitura, interpretação e escrita dos alunos, a partir da construção dos tópicos discursivos na passagem de um texto-base para um texto-fim.

No decorrer deste artigo, rememoraremos algumas teorias e conceitos dos gêneros textuais dando relevância as concepções de língua, texto e discurso, bem como suas perspectivas no ensino. Abarcaremos, outrossim, a discussão acerca dos processos de

retextualização (MARCUSCHI, 2004; DIKSON, 2019), voltada para gêneros específicos na sala de aula, sua produção e a questão da estabilidade tópica para o sentido do texto.

Consideraremos uma atividade escolar de retextualização em que a análise traz os dados em um quadro dos tópicos da crônica que serviu de texto-base para a retextualização e, também, apresentamos o quadro tópico comparativo do texto-base com o texto-fim das HQs produzidas pelos alunos. Essa proposta didática de intervenção foi desenvolvida em aulas de língua portuguesa na turma supramencionada, de agosto à dezembro de 2019, respeitando as questões éticas de pesquisa.

Realizamos as comparações entre os quadros e analisamos a questão da manutenção tópica de sentido da retextualização do gênero-base para o gênero-fim. Nessa análise observamos a questão da continuidade e descontinuidade tópica nos subtópicos das HQs e discutimos se estes foram modificados, acrescentados e/ou adaptados, observando a questão dos elementos linguísticos e visuais, como também, os aspectos do quadro escrita-escrita de DIKSON (2019) e da retextualização multimodal de Hoffmann (2015).

Os gêneros escolhidos foram a crônica como texto-base e as histórias em quadrinhos como texto-fim. Estes gêneros foram escolhidos baseados no que dispõem a BNCC (2018) e o Currículo de Pernambuco (2019) em que aparecem como textos a serem trabalhados nas práticas de linguagens de leitura e produção de textos desde o 1º ano do ensino fundamental I até o 9º ano do ensino fundamental II de forma progressiva.

## **ALGUMAS REFLXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Os gêneros textuais são as formas "naturais" pelas quais usamos a língua para nos comunicar nas situações formais e informais, orais e/ou escritas, já que são teoricamente formas culturais, híbridas e cognitivas da ação verbal na atividade humana. Isso permite-nos afirmar que "toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero" (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Mas para isso é preciso primeiramente reconhecer os gêneros com a finalidade de identificá-los nas situações de interação da vida humana.

Com base na perspectiva sociointerativa da linguagem (MARCUSCHI, 2008), sabemos que não se pode produzir um texto, nas diversas possibilidade do uso dos gêneros, considerando somente um elemento isolado, mas envolve uma soma de conhecimentos linguísticos, extralinguísticos e sociais. Com isso, o discurso se realiza em textos que se manifesta nos gêneros em diversas situações históricas, sociais, institucionais e ideológicas.

O ensino de língua materna é um desses lugares sócio-históricos, e deve considerar que "todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos diversos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p. 21). Como se observa, o ensino deve levar em essa abordagem pautada nos usos sociais e reais da língua, em que os gêneros aparecem dentro de situações reais nas interações do ensino de português. Antunes corrobora afirmando que

as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas o que nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente, produtivo e relevante. (2003, p. 41, grifos da autora).

Vemos a relevância dessa concepção interacionista da língua para o ensino através dos gêneros como uma prática de ensino considerando as situações diversificadas dos ambientes de atuações sociais dos sujeitos. "O texto como enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 308) traz a realização dessa interação (oral ou escrita) e para isso ocorrer depende das condições e das intencionalidades na construção do conhecimento pelo sujeito que, no nosso caso, são os próprios alunos em ambiente pedagógico. A partir desse contexto, o ensino de Língua Portuguesa assume uma abordagem sociointeracionista e com a realização da interação (oral ou escrita) produz conhecimento que depende das condições e das intencionalidades discursivas. No atual documento curricular que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vemos que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Quando se toma o texto como objeto de estudo do ensino podemos abordar neles o estudo significativo da linguagem que se transforma em atividades de leitura, compreensão e produção de textos. Uma orientação didática abordada por Antunes sugere uma "seleção dos itens e conteúdos para cada unidade trabalhada no ano letivo, com base em um determinado gênero, que seria objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização linguística em sala de aula" (2002, p. 72-73).

O texto é visto como unidade enunciativa/discursiva que possibilita a participação de um indivíduo no meio social. A proposta dos gêneros textuais como objeto de ensino é também abordada por Dolz e Schneuwly:

Eles [os gêneros] constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modalização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (2004, p. 44)

Para os autores, a utilização dos gêneros como instrumento dos contextos de uso pode ser uma ferramenta de ampliação das capacidades de linguagem dos alunos. As estratégias de ensino visam a desenvolver a capacidade comunicativa, a produção e a promoção dos alunos em contextos situacionais. O ensino e a aprendizagem estão ligados às práticas sociais de uso da língua considerando a sua reflexão. Com isso, o docente pode direcionar com clareza os propósitos comunicativos didáticos dos gêneros para a compreensão e produção do texto.

## **PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO**

O termo *retextualização* foi utilizado pela primeira vez por Neuza Travaglia (1993) em sua tese de doutorado quando realizou um estudo de tradução de uma língua para outra. Marcuschi (2004) dá nova roupagem à definição, abordando a passagem de um gênero para outro, discutindo mais especificamente a transformação do texto oral para o escrito. Já no trabalho de Benfica, vamos observar uma outra alternativa de retextualizar como a do "texto escrito para texto em linguagem multissemiótica" (2013, p. 74).

Aqui vamos trazer um trabalho que faz uso dos processos de retextualização do gênero crônica (texto escrito) para o gênero HQs (texto escrito multimodal), que é uma possibilidade numa perspectiva intersemiótica escrita, por considerar diversos modos e formas sígnicas dentro da linguagem, como escrita, imagens, gestos, cores, dentre outros). Essa atividade de retextualização para Marcuschi é "um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido" (2004, p. 46). O autor aborda diversas possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para escrita, mas considera outras combinações que trouxeram reflexões que vão além da fala sobre a escrita, enfatizando que retextualizar é a "é passagem de uma ordem para outra ordem" (2004, p. 47).

Na realização das atividades com gêneros no ambiente escolar, vamos observar que esse processo de retextualizar desenvolve habilidades de linguagem que visam contribuir para a compreensão dos textos objetos do estudo, tendo em vista que “‘ensinar’ português é preparar nossos alunos para lidar com diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social” (DELL'ISOLA, 2007, p. 10).

Matêncio, por sua vez, parte do pressuposto de que "retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base" (2002, p. 111-112), afirmando que "toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito". Outra questão importante vamos notar em Dell'Isolla, quando diz que a "retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido" (2007, p. 36), e esses processos são tarefas comuns na vida diária que ocorrem através de atividades diversificadas.

O conceito de retextualização dentro da perspectiva aqui adotada, pode ser associado a uma mudança, uma passagem de um gênero-base para um gênero-fim; no nosso caso, da crônica para as HQs. Esses gêneros são entendidos como "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos" (DELL'ISOLLA, 2007, p. 17). Neste sentido, a retextualização se adequa às práticas de sala de aula de língua portuguesa para que se possa realizar atividades de leitura e produção textual de forma sociointerativa.

Já Ribeiro aborda as relações entre as linguagens e as semioses e afirma: "se um texto for uma composição multimodal e multissemiótica, isto é, palavra, imagem, som, movimento, formatação etc., sim teremos reescrita multimodal" (RIBEIRO, 2016, p. 20). Ao se produzir um novo texto a partir de outro e que ele seja HQs estamos produzindo uma linguagem gráfica, visual e verbal conjugadas e que estas potencializam o uso da linguagem em uma interação cada vez mais multimodal.

A multiplicidade de ações realizadas no cotidiano se transforma em produções linguísticas e sem perceber "praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a noção de sua complexidade" (MARCUSCHI, 2004, p. 47). De fato, as atividades de retextualização são bem mais comum do que imaginamos e não se dá importância a essas operações complexas que são habituais – contar a notícia do jornal da manhã no trabalho, detalhar verbalmente um relatório escrito, resumir a aula anterior para alunos que estavam ausentes, etc. Bem, para isso, para conseguir dizer de outro modo ou em outro gênero o que

alguém falou ou escreveu, primeiramente, devemos *compreender* o que foi falado ou escrito. Portanto, "antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada de *compreensão*" (MARCUSCHI, 2004, p. 47), e esse é um dos principais mecanismos quando envolvemos os processos da retextualizar.

Ao levarmos isso ao ambiente escolar, vamos compreender que o texto, por sua complexidade, precisa ser bem compreendido pelo aluno para que este possa ativar um conjunto de processos cognitivos para construção dos sentidos, inclusive nas questões ligadas às semioses das HQs para a permanência dos principais tópicos da crônica. Este estudo global do texto e do discurso exige um domínio dos conhecimentos das estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para que não haja problemas de compreensão, fator relevante e imprescindível para a retextualização. É preciso que os alunos entendam o gênero textual em suas "características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais" (DELL'ISOLLA, 2007, p. 17).

Deve-se compreender a retextualização desses gêneros como uma "*adaptação*" que "interferimos tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo, sendo que neste segundo conjunto a questão se torna muito mais delicada e complexa" (MARCUSCHI, 2004, p. 52). Sem esquecer que essas adaptações são exequíveis nos usos reais da língua; conforme aponta Dell'Isola, "os gêneros textuais representam situações sociais convencionais em que são usados. Devemos chamar a atenção para o uso da língua e da linguagem, ao tratar a importância dos gêneros no reconhecimento de práticas discursivas"(2007, p. 39).

Podemos observar que as práticas discursivas têm que ser promovidas pela escola em situações de uso, sejam elas formais e/ou informais, para que os alunos saibam usar os gêneros em seu cotidiano em contextos específicos e a retextualização é uma possibilidade de prática que envolve atividades com textos em sala de aula. Dell'Isolla também afirma que "uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, circulação e recepção de textos" (2007, p. 12), sendo estas condições importantes para a produção e organização do conteúdo que se utilizam dos textos na aprendizagem.

## **ESCRITA-ESCRITA MULTIMODAL**

A retextualização, quando é trazida de modo mais aprofundado, metodologicamente falando, há surgimento de outras possibilidades desse processo além daquelas que Marcuschi

(2004) menciona em seus estudos. Para o desenvolvimento dessa investigação nos embasamos em vários autores para alargamento dessa possibilidade, em especial em Benfica (2013), Hoffmann (2015), Ribeiro (2016) e Dikson (2019), que trouxeram contribuições para esta pesquisa, principalmente quando se trata da retextualização de textos escritos que envolvam também a multimodalidade.

O trabalho de Benfica (2013) investigou nove coleções de livros didáticos dos anos de 2005, 2008 e 2011 que demonstrou mudanças em relação ao ensino de língua materna e teve o objetivo investigativo de verificar a utilização da retextualização nas propostas das produções de textos orais e escritos e percebemos a menção da multimodalidade em sua pesquisa.

Já Hoffmann (2015) aborda em sua pesquisa a retextualização de conteúdos educativos e instrucionais para outros gêneros textuais e modalidades semióticas realizada pelo designer educacional (DE). O seu objetivo era a análise de um e-book desenvolvido pelo DE em que verificou o movimento de transformar um texto-base em um novo texto por meio do processo da retextualização multimodal.

Já Ribeiro (2006) em sua pesquisa trouxe o trabalho com textos multimodais no ensino médio que utiliza a retextualização para a realização de atividades propostas. Ela entende que para ocorrer um processo de retextualização que tenha em sua composição um texto multimodal, deve-se considerar uma "perspectiva interlinguagens" (RIBEIRO, 2006, p. 20), isto é, um texto que contenha imagens, palavras, sons, movimentos, cores, formatação e etc.

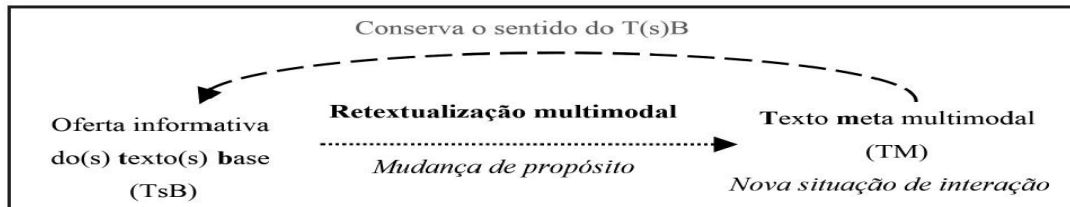
O produto da retextualização deste trabalho é as HQs, as quais possuem elementos dessa perspectiva que não podem ser ignorados nas produções dos alunos. O processo de retextualização que envolve a modalidade *escrita multimodal* é a construção do produto final desta pesquisa (as HQs). Na construção das produções dos alunos vimos o envolvimento dos aspectos verbais e não-verbais em que consideramos uma escrita multimodal. E nomearemos a modalidade deste trabalho de retextualização escrita para escrita multimodal que definimos a partir de Dikson (2019) quando abordou na sua pesquisa a retextualização escrita-escrita.

Quando falamos em retextualização é importante a análise das linguagens que compõe o sentido tanto do texto-base quanto do fim e que a escrita seja elaborada a partir de uma situação de comunicação específica. Ribeiro (2016) e Hoffmann (2015) ampliam o conceito da retextualização em seus trabalhos na perspectiva da multimodalidade baseados em Kress e Van Leeuwen (2011). Levando em conta essa "multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação" (ROJO, 2012, p. 18) vimos que esta diversidade está presente no processo de retextualização escrita-escrita multimodal. A transformação de um



texto-base em um novo texto nos levou a observar uma representação da retextualização multimodal que Hoffmann (2015) propõe, vejamos no quadro abaixo:

Imagem 01 - Representação esquemática do processo de retextualização multimodal



Fonte: HOFFMANN (2015, p. 65)

No quadro vemos o esquema de um processo de retextualização na perspectiva multimodal em que podemos compreendê-lo a partir de uma situação de comunicação. A partir de uma oferta informativa de um ou mais textos-bases (TsB) para o sujeito retextualizador em que ele deve ativar sua cognição para elaborar modos semióticos na elaboração de um novo texto que será o texto meta multimodal (TM) e que esse sujeito deve se atentar ao novo propósito comunicativo, mas conservando o sentido das bases informacionais.

Quando utilizamos os processos de retextualização na aplicação das atividades, não devemos descartar as imagens, ilustrações, espaços, cores, sons, e outros elementos compostos de várias linguagens nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula, sendo uma necessidade de inserir a multimodalidade nestas práticas.

Ribeiro (2016) ainda discute como podemos provocar e desenvolver a leitura e a produção de textos multimodais no ambiente escolar utilizando a retextualização como uma prática para essas atividades do fazer pedagógico. Ela afirma que o "texto-base pode vir de uma revista, de um jornal, de um ambiente virtual e a simples interação efetiva" (RIBEIRO, 2016, p. 118), e de um jeito simples podemos contar com os recursos que são disponíveis ao professor para a realização das atividades de retextualização.

Desta maneira, acrescentaremos essa transformação do gênero crônica para as HQs (gênero escrito para outro escrito multimodal), em que este último tem a relação entre o texto e a imagem como seu constructo maior. Esse movimento multimodal, o reconhecemos como lugar de cruzamentos de diversos modos semióticos que contribuem para a reconstrução significativa do texto-base, que necessitará ser transformado em uma HQ com a manutenção tópica do primeiro.

Importante destacar que quando fazemos uma retextualização em que seu produto final seja um gênero como uma HQ, percebemos a exigência de um esforço do sujeito retextualizador, termo utilizado por Benfica (2013), como também, a habilidade de relacionar várias linguagens para a produção de texto-fim. O ensino de língua materna não pode se limitar somente à prática de leitura ou de escrita porque nelas podemos encontrar outros tipos de leituras que são as diferentes semioses que contribuem para o entendimento da mensagem. Benfica, durante o processo de investigação, identificou alguns tipos de retextualização em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental, como as retextualizações de "texto escrito para escrito, do texto escrito para uma linguagem multissemiótica, texto escrito para o oral", etc. (BENFICA, 2013, p. 74).

A reflexão sobre a retextualização das HQs como um gênero multimodal é observada dentro da "teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem" (DIONOSIO, 2011, p. 149-150). Para esta afirmação, deve-se observar que as imagens e as palavras representam um sistema de conhecimentos que podem levar ao aluno a refletir os princípios de organização do texto multimodal da HQ e "os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas" (MAYER, 2001, p. 184). Deste modo, podemos também refletir com Dikson, quando afirma que "a HQ, por ser um gênero multimodal e semiótico por natureza, apresenta uma composição de texto/textualidade interdependente". (2019, p. 112)

A retextualização do produto final (HQ) implicará no aluno uma ativação de diversos recursos e conhecimentos para expressar o que está no texto-base (crônica) e "um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose" (RIBEIRO, 2016, p. 115), por isso acreditamos que o entendimento do texto ativa diversos conhecimentos nos alunos e que é fundamental na construção dos sentidos da produção textual.

## **ASPECTOS ENVOLVIDOS NA RETEXTUALIZAÇÃO**

Acerca da retextualização escrita-escrita, Dikson (2019) apresenta um quadro que traz sua organização em aspectos de **compreensão** e **linguísticos-textuais-discursivos**, interligados pelos processos **cognitivos**; e se dividem em três blocos:

Imagem 2 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: Dikson (2019)

O primeiro ligado aos aspectos cognitivos da **compreensão** (interpretação, inferência, níveis de complexidade, bagagem enciclopédico-cultural e o processo endolíngua), lugar em que vamos incluir a questão da *multimodalidade textual* para o entendimento do texto-imagem nas HQs que também está ligado como um processo de compreensão<sup>1</sup>; o segundo aspecto **lingüísticos-textuais-discursivos** representado pela **topicalidade** (supertópico contextual, supertópico textual, quadro tópico ou tópico discursivo, blocos ou subtópicos e segmentos tópicos). Estes são um dos princípios organizadores do texto para a manutenção do propósito comunicativo do gênero quando houver a transformação de um texto em outro e foi objeto analítico dessa investigação; o terceiro bloco diz respeito à **reformulação e regularização linguística** (eliminação, acréscimo, substituição, reordenação tópica, adaptação enunciativa e adequação gênero-textual-discursiva). Estes elementos estão relacionados à prática da produção textual e nos movimentos realizados na hora da retextualização e eles também servirão de objeto de análise nas produções textuais deste trabalho.

<sup>1</sup> AUTOR (2019, p. 32, grifos do autor) esclarece que o quadro escrita-escrita "trata-se de uma sugestão, um ponto de partida, um princípio analítico teórico-metodológico dentro dos estudos de Retextualização *escrita-escrita*, sempre aberto a discussões e encaminhamentos". Então, dentro desta afirmação vimos a abertura de acrescentar um outro aspecto da compreensão que é a relação entre texto e imagem que envolve questões multimodais.

Outro aspecto a merecer destaque é a progressão tópica, que "diz respeito ao conjunto de segmentos tópicos que, diretamente e indiretamente, são relacionados com o tema geral" (LINS, 2008, p. 33). Outros elementos da textualidade contribuem para essa segmentação tópica, como a coesão e a coerência, recursos que delimitam e auxiliam o segmento tópico. A coerência é "responsável pela continuidade dos sentidos do texto" (KOCK E ELIAS, 2008, p. 17), essa continuidade acontece de forma vertical no texto e os tópicos vão sendo introduzidos dando origem aos subtópicos sem se distanciar do supertópico; e a coesão faz as amarras dos segmentos.

O texto produzido deve apresentar a continuidade tópica que vem do gênero-base e a compreensão do tópico maior e principal que deve aparecer no gênero-fim. Deste modo, através das operações de compreensão, o aluno-leitor ativará processos cognitivos para o entendimento do texto-base (crônica), planejando o texto-fim (HQs) através da aplicação das atividades advindas dos processos e aspectos da retextualização para a construção do gênero-fim com coesão e coerência.

Para que o processo da retextualização escrita-escrita multimodal deste trabalho seja compreendido pelo aluno, a questão da "topicalidade seria um campo-chave dentro desse processo de retextualizar um gênero escolar escrito para outro também escrito, abarcando cinco movimentos processuais cognitivos<sup>2</sup> relativos aos aspectos linguístico-textuais-discursivos" (DIKSON, 2019, p. 66). A compreensão dos movimentos cognitivos relativos a cada gênero deverá ser observada no desenvolvimento semântico entre os enunciados em que poderemos denominar de progressão/continuidade tópica.

No próximo subitem destacaremos estes aspectos na atividade escolhida na tentativa de demonstrar se o processo da retextualização auxiliou para desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, a partir da construção dos tópicos discursivos na passagem de um texto-base para um texto-fim.

### *ANÁLISES E ATIVIDADES*

Nas análises das retextualizações, vamos trazer lugares metodológicos de Lins (2008, 2012) e Dikson (2019) sobre a questão do tópico nas histórias em quadrinhos, em que observaremos a continuidade e a descontinuidade tópica nos subtópicos e se estes foram

---

<sup>2</sup> supertópico contextual, supertópico textual, quadro tópico ou tópico discursivo, blocos ou subtópicos, segmentos tópicos. (AUTOR, 2019, p. 32)

modificados, acrescentados e/ou modificados, discutindo a questão dos elementos linguísticos e visuais, bem como, os aspectos do quadro escrita-escrita de Dikson (2019) e de Hoffmann (2015).

Elaboraremos três quadros tópicos das crônicas utilizadas como gênero-base e partiremos para as análises comparativas, tendo o quadro tópico das crônicas como critério das análises das retextualizações. Em outro quadro observaremos se os alunos conseguiram ou não manter os principais tópicos nas produções finais, verificando se os textos-fins dos alunos mantiveram a essência do texto-base para a realização da continuidade e/ou descontinuidade tópica que garantam a centralidade da crônica. Os alunos, ao lerem a crônica, tiveram que criar os personagens com elementos visuais, selecionar os elementos linguísticos do texto e fazer articulações para a continuidade imagética e narrativa da história por eles construída com uma sequência quadro a quadro na retextualização final.

Vamos aqui analisar três retextualizações produzidas pelos alunos do 8º ano, utilizando nomes fictícios. O primeiro texto **R1** foi produzido a partir da crônica **T1**, "O assalto" de Carlos Drummond de Andrade:

Imagem 02 - Crônica "Assalto" de Carlos Drummond de Andrade

**A S S A L T O**

"Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:  
 - Isto é um assalto!  
 Houve um reboliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?  
 - Um assalto! Um assalto! - a senhora continuava a exclamar, a quem não tinha escutado escudou, multiplicando a notícia.  
 - Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!  
 O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador (hoje, cobrador), um passageiro advertiu:  
 - No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam seu caica.  
 Ele nem escudou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até do módulo lunar.  
 Outros ônibus pararam, a rua entupiu.  
 - Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.  
 - E uma mulher que chefia o bando!  
 - Já sei. A tal dondoca loura.  
 - A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.  
 - Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.  
 - Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!  
 - Vai ver que está caçando o marido.  
 - Não brinca numa hora dessas. Olha aí, sangue escorrendo!  
 - Sangue nada, tomate.  
 Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria. As vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia joias pelo chão - braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.  
 Barracas derrubadas assinalaram o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo.  
 Os edifícios de apartamento tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar a pele e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:  
 - Pega! Pega! Correu pra lá!  
 - Olha ela ali!  
 - Eles entraram na Kombi ali adiante!  
 - E um mascarado! Não, são dois mascarados!  
 - Ouvuiu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão geral, e como não havia espaço, uns caíram por cima de outros. Cessou o ruído. Que assalto era esse dilatado no tempo, repetido, confuso?  
 - Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora.  
 Caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:  
 - E um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!"

1. Andrade, C. D. de. Assalto in: Para gostar de ler. 8, ed. São Paulo: Atca, 1989, v. 3: Crônicas, p. 12-4.

Fonte: <https://www.facetasculturais.com.br/2016/09/o-assalto-de-drummond.html>

Os quadros tópicos terão a seguinte formatação: supertópico (contextual e textual<sup>3</sup>), os tópicos (coluna A) e os subtópicos (coluna B).

Quadro 1<sup>4</sup> - Quadro tópico da crônica T1 "Assalto" de Carlos Drummond de Andrade

<b>Supertópico Contextual:</b> produção de uma retextualização escolar, em sala de aula, tendo como texto-base uma crônica que trata do preço abusivo do chuchu na feira em que é considerado um assalto, para ser reproduzido em uma história em quadrinhos.	
<b>Supertópico Textual:</b> preço abusivo do chuchu na feira em que é considerado um assalto	
(A)	(B)

<sup>3</sup> O supertópico contextual: embora seja um termo inexistente dentro dos estudos já elencados, na verdade trata-se do "supertópico" que subdividimos em dois (o contextual e o textual). Este, o supertópico contextual, seria a conjuntura do contexto que rodeia o momento da realização do processo de retextualizar e as condições de produção desses contornos. O supertópico textual trata-se do "supertópico" propriamente dito dos textos-base/fim, em que apresenta, dentro do ambiente ecológico de sala de aula. (DIKSON, 2019, p. 66)

<sup>4</sup> A disposição dos quadros de apresentação dos tópicos discursivos constantes deste trabalho levou em consideração os modelos formulados por Dikson (2019).

## UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL EM SALA DE AULA

quadro tópico/ tópico discursivo	Subtópicos
1. Senhora gorda grita alto por causa do preço do chuchu	Senhora gorda grita alto contra o preço do chuchu: Isto é um assalto!
2. Houve um reboiço de pessoas fugindo, outras pensavam que o assalto fora a um banco, mas uma senhora continuava a exclamar que era um assalto para quem não tinha escutado e, também, um ônibus parou.	Os que estavam perto fugiam. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Achava que era um assalto no banco, o ônibus parou para assuntar; passageiros ergueram-se. Olha o assalto!
3. Confusão e circulação de notícias diversas	Diversas falas: -É Mulher que chefia o bando; -A tal dondoca louira; - Uma gorda; - Minha nossa senhora o mundo está virado!; -Vai ver está caçando é marido; -Não brinca numa hora dessas.
4. Mais confusão e escutou um pipocar de uma metralhadora, mas era um garoto tocando matraca e as pessoas que escutaram ficaram com dor de barriga de medo.	O pipocar de uma metralhadora era um garoto escurinho tocando matraca e as pessoas ficaram com dor-de-barriga, pois caíram em cima do garoto e ele soverteu(sumiu) na multidão.
5. A senhora gorda apareceu vermelha gritando que o preço do chuchu era uma assalto.	É um assalto o chuchu por aquele preço.

### R1 produzido por uma dupla de alunos a partir do T1: "Assalto" de Carlos Drummond de Andrade.



**Transcrição da R1:**

<b>Título:</b> O assalto
<b>1º Q:</b> Mulher de vermelho fala: ISTO É UM ASSALTO!
<b>2º Q:</b> Mulher de vermelho fala: UM ASSALTO, UM ASSALTO!
<b>3º Q:</b> Homem de barba fala : É UMA MULHER QUE CHEFIA O BANDO! ; Senhora de roxo fala: É UMA DONDOCA LOURA!; Senhora de roxo fala: OH MY GOD, O MUNDO ESTÁ VIRADO! ("Oh, my god! O mundo está virado!")
<b>4º Q:</b> Garoto do casaco verde fala: VAI VER QUE TÁ CAÇANDO MARIDO! ("Vai ver que está caçando marido!")
<b>5º Q:</b> Garota de trança fala: NÃO BRINCA NUMA HORA DESSAS, MENINO.
<b>6º Q:</b> Garoto de azul e garota de vermelho falam: VOCÊS OUVIRAM O PIPOCAR DA METRALHADORA?
<b>7º Q:</b> Garota de amarelo fala: QUE METRALHADORA QUE NADA, É O DANADO DAQUELE GAROTO COM DOR DE BARRIGA!
<b>8º Q:</b> Garotinho de gorro fala: AI, QUE DOR! "PUM"
<b>9º Q:</b> Texto falado pelo narrador: A SENHORA GORDA, MUITO VERMELHA, PROTESTANDO SEMPRE: ; Mulher de vermelho fala: É UM ASSALTO! BATATA POR AQUELE PREÇO É UM VERDADEIRO ASSALTO.



## UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL EM SALA DE AULA

Quadro 2 - topicalidade da **R1** (texto-fim) produzida pelas alunas Marta e Marina<sup>5</sup> a partir do texto-base "Assalto" de Carlos Drummond de Andrade.

<b>Supertópico Contextual:</b> produção de uma retextualização escolar, em sala de aula, tendo como texto-base uma crônica que trata do preço abusivo do chuchu na feira em que é considerado um assalto, para ser reproduzido em uma história em quadrinhos.	
<b>Supertópico Textual:</b> preço abusivo do chuchu na feira em que é considerado um assalto	
(A)	(B)
<b>quadro tópico/ tópico discursivo</b>	<b>Subtópicos</b>
1. Senhora gorda grita alto por causa do preço do chuchu	Senhora gorda de vermelho, cabelo loiro e salto alto grita alto (imagem - texto) : <i>Isto é um assalto!</i> ( 1º Q) A senhora próxima a uma banca de feira vê uma placa em que está escrito que um quilo de batata custa R\$ 15,00 ( imagem-texto) ( 1º Q)
2. Houve um reboiço de pessoas fugindo, outras pensavam que o assalto fora a um banco, uma senhora continuava a exclamar que era um assalto para quem não tinha escutado e, também, um ônibus parou.	A senhora continuava a gritar " <i>Um assalto!</i> "( imagem-texto <sup>6</sup> ) (2ºQ) e um ônibus com passageiros se perguntando com balões de interrogação na cabeça (imagem- texto 2º Q) que poderiam está se perguntado o que havia acontecido e a rua parou. ( imagem-texto 2º Q)
3. Confusão e circulação de notícias diversas	Várias pessoas dizendo algo diferente: é uma mulher que chefia o bando!; é uma dondoca loura!, Oh my god o mundo está virado! ( imagem-texto 3ºQ) Outras notícias: vai ver que tá caçando marido!; não brinca numa hora dessas, menino. (imagem-texto 4º Q) e uma risadinha (HAHA).
4. Mais confusão e escutou um pipocar de uma metralhadora, mas era um garoto tocando matraca e as pessoas que escutaram ficaram com dor de barriga de medo.	As pessoas falavam no pipocar da metralhadora (imagem-texto 5º Q ), mas era um garoto com dor de barriga (imagem-texto 6º Q, 7º Q) que soltou um Pum.
5. A senhora gorda apareceu vermelha gritando que o preço do chuchu era uma assalto.	A senhora gorda continuava gritando e protestando que era um assalto a batata por aquele preço (imagem-texto 8º Q)

Como se observa, montamos um quadro comparativo para melhor análise do texto **R1**, bem como a topicalidade do texto-base "O assalto" como ponto de partida para que possamos perceber uma quase totalidade de tópicos existentes no texto-base, isto é, que o objetivo de

<sup>5</sup> Os nomes dos alunos são fictícios.

<sup>6</sup> Esse termo se refere a relação da imagem com as operações linguísticas.

retextualizar de certa forma foi assegurado e a essência de sentido do gênero-base foi constante.

Observando o quadro tópico da crônica, vimos que a dupla de alunos realizou a retextualização de tal forma que mantém o que se espera no processo cognitivo da compreensão e os tópicos vão se constituindo nos subtópicos que estão caracterizados nas imagens, textos ou com os dois juntos. Desta maneira, os alunos transformaram a crônica em uma HQ e vemos nas imagens da “mulher gorda” de vermelho e nos balões de fala que grita dizendo que era um assalto o preço da batata, a imagem de um ônibus parado porque a intenção da fala da mulher causou uma confusão induzindo a ser um assalto. Logo, a mensagem do texto foi contida na produção da HQs compondo uma linearidade com a crônica. Deste modo, o processo endolíngue foi assegurado em que ativou outra possibilidade de compreensão de que era um assalto o preço do chuchu no texto-base, mas os alunos fizeram a troca lexical chuchu por batata fato que faz parte da realidade dos participantes da retextualização da crônica.

Para assegurar o tópico em relação aos níveis de complexidade o texto-base tem uma mensagem de reflexão sobre o preço do chuchu como uma crítica. Levou os alunos a pensarem em algo que estava acontecendo no seu cotidiano e dentro da sua bagagem enciclopédico-cultural houve a substituição do termo linguístico chuchu por batata e eles fizeram a compreensão de que o preço da batata também estava um absurdo e deduzimos que eles fizeram a troca do nome do legume citado na crônica relacionando ao seu contexto social. A repetição do item lexical assalto é considerada uma estratégia de formulação textual em que "só pode ser configurado se associado à elaboração de um tópico discursivo" (JUBRAN, 2006, p. 37). A palavra assalto na retextualização é uma repetição que assegurará a contração tópica no supertópico, quadro tópico e nos subtópicos em que mantêm relações de concernência com texto-base.

A retextualização da crônica se deu pela continuidade do tópico na HQ que se desenvolveu na sequência quadro a quadro do gênero no qual os alunos consideram tanto o visual como o verbal para a construção da retextualização, buscando uma coerência com os tópicos da crônica. Além disso, consideramos as características de interação espaço-temporal, planejamento prévio na criação dos personagens, na produção e no processamento do texto da HQ a ser retextualizada a partir do texto-base.

No que se refere aos aspectos concernentes à regularização e reformulação linguísticas, demonstram que a topicalidade na R1 ativou os processos cognitivos dos alunos e

a manutenção tópica foi bem formulada. A descontinuidade tópica pode ser observada na eliminação de alguns trechos sobre a confusão causada pela fala da senhora gorda, mas que não caracteriza uma descontinuidade textual e os índices de continuidade (verbais e não verbais) estão presentes nos segmentos tópicos indicados no decorrer da sequência a que cada subtópico pertence. Ao observar o tópico quatro, *As pessoas falavam no pipocar da metralhadora (imagem-texto 5º Q), mas era um garoto com dor de barriga (imagem-texto 6º Q, 7º Q) que soltou um Pum*, em que está presente os subtópicos do 5º, 6º e 7º dos quadros da HQ, vimos uma descontinuidade tópica em relação ao texto-base, mas os alunos compreenderam de outra maneira esse tópico e com um humor que não estava na crônica.

Enquanto o tópico do texto-base informa que o barulho de uma metralhadora é uma matraca que um garoto toca e que as pessoas ficam com dor de barriga, na retextualização os alunos interpretaram que a metralhadora era o garoto com dor de barriga e há uma personificação do som do soltar gases presente no sétimo quadro da HQ. Vimos também que na **R1** a sequência deste tópico teve um "**desvio ou mudança (shifts) tópica**" (KOCK, 2015, p. 162, grifos nossos) e para seu entendimento deve ser considerada a sequência do quinto e do sexto quadro, para que não se perca a contiguidade tópica da HQ.

Neste caso, podemos dizer que houve um processo de parentetização, que é uma estratégia de construção textual operacional do tópico discursivo defendido por Jubran (2006) e que diz que "os parêntesis operam desvios do tópico discursivo, que não afetam a coesão do segmento do qual ocorrem" (p.39). Podemos nos apoiar na propriedade de centração do tema em que houve uma suspensão de uma parte do tópico do texto-base, mas que na retextualização não existiu a quebra de coerência ao contexto da história.

Na **R1** é necessário entender que na passagem de um gênero para outro "algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita são feitas alterações regidas por estratégias de regularização linguística" (DELL'ISOLA, 2007, p. 47). Alguns fatores são concernentes aos acréscimos, que é a combinação da imagem com o texto havendo uma complementaridade na montagem do texto-fim a partir do texto-base: *a senhora gorda de vermelho gritando que o preço da batata é um assalto (1º Q); a confusão de informações sobre um suposto assalto (2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º Q); a senhora gorda continua a bradar que era um assalto o preço da batata (8º Q).*

Quando falamos em adaptação enunciativa de uma crônica para uma HQ, entendemos que seja a capacidade do aluno em adaptar enunciativamente um texto narrativo com

elementos dialogais para uma HQ, que também depende de recursos linguísticos-visuais-discursivos em que o texto-fim vai comportar, já que o visual e o dialogal parte da base da crônica. A modificação do item lexical chuchu por batata não alterou a manutenção da topicalidade do contexto da crônica e podemos dizer que houve uma substituição da palavra por outra. Nesta **R1**, não vamos encontrar reordenações tópicas porque os alunos tentaram manter a linearidade do gênero-base que tem uma sequência dos fatos principais da crônica. A dupla de alunos compreendeu a crônica que se materializou na HQ e a adequação gênero-textual-discursivo está presente nas características do gênero-fim (HQ) que foram preservadas dentro da retextualização proposta.

Dentro desse contexto, os aspectos linguísticos-textuais-discursivos vão andar atrelados ao aspecto da topicalidade e das reformulações e regularizações linguísticas, como também, nas estratégias da construção textual. Deste modo, quanto mais tópicos são preservados na hora de retextualizar mais processos ou estratégias textuais terão sustentação na concepção da topicalidade como um processo constitutivo do texto e independe se a modalidade for falada ou escrita.

O que pudemos apreender é que de fato a **R1** conseguiu manter a continuidade tópica na sequência dos quadrinhos com a combinação de recursos linguísticos e visuais, parecendo haver um movimento temático progressivo que numa visão geral levam a realizar *frames*<sup>7</sup> para a organização e a continuidade do texto-base. A análise na sequência do quadro a quadro na **R1** nos leva a perceber também que há um *continuum* nas relações de fala/escrita, já que a crônica e a HQ se apresentam em textos escritos e com o oral bem topicalizado, fazendo com que entendamos que, de fato, as crianças cumpriram a tarefa escolar, produzindo uma retextualização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão deste trabalho teve como principais aportes teóricos os processos da retextualização trazidos por Marcuschi (2004) e, também, sobre a topicalidade Koch (2014), Fávero (2010) e Jubran (2011). Estes conceitos trouxeram uma reflexão importante para o projeto didático de intervenção, em relação à leitura e à produção textual que utilizou os

---

<sup>7</sup> "Frames, então, define-se como um conjunto de conhecimentos sobre determinado objeto, pessoa, evento, partilhado entre um grupo social, podendo ser visto como uma versão prototípica do objeto, da pessoa e do evento" (LINS, 2008, p. 36), isto é, cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto.

processos da retextualização escrita-escrita multimodal para uma prática pedagógica e elegemos os critérios apresentados por Dikson (2019) e Hoffmann (2015), acerca do tópico discursivo, como categorias analíticas.

Através da prática da retextualização escrita-escrita multimodal ampliamos o conhecimento dos gêneros estudados que tornou os alunos mais autônomos na hora da produção e mais receptivos em relação às atitudes que tiveram que tomar no planejamento da produção que ativou a criticidade nas criações das HQs. Nessa criação, percebemos que os elementos visuais e linguísticos também fazem parte da organização tópica linear e hierárquica que constituem na formação do quadro a quadro das HQs. Através das análises, vimos que os alunos conseguiram manter em sua maioria os tópicos dos textos-base (crônica) e que as adequações foram realizadas de acordo como propósito comunicativo do gênero proposto, além da manutenção da essência do texto-base na hora da transformação atendendo as propriedades do gênero-fim.

Apesar de um número limitado de pesquisas sobre a topicalização na escrita de crianças/adolescentes na escola, tivemos como fundamento os trabalhos de Lins (2008) e Dikson (2019) que tratam da análise tópica de história em quadrinhos, um gênero multimodal, e percebemos que necessitamos de mais investigações nesse âmbito. Trabalhamos com dois gêneros de sequência narrativa, a crônica e a história em quadrinho, e concluímos que foi possível fazer as análises dos tópicos discursivos em textos escritos multimodais e que nos textos produzidos existem organizações discursivas.

Em relação às análises das produções dos alunos, concluímos que conseguiram manter em boa parte os tópicos do texto-base e que as adaptações que aconteceram foram devidas a mudança do gênero, mas que eles conseguiram transformar um gênero em outro sem perder a essência do texto original. Além de toda prática nos demonstrar que as ações pedagógicas em que a retextualização estão presentes, são de suma importância e que devem ser mais utilizadas e adentrar muito mais no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M.I.C.M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações, teóricas e implicações pedagógicas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun., p. 65-76, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10369/9638>. Acesso em: 20 maio 2019.

ANTUNES, M.I.C.M. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Cadernos da Fucamp, v.22, n.59, p.62-85/2023

BAKHTIN. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN. M (VOLOCHÍNOV). **Maxismo e a filosofia da linguagem**. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, ([1929]2004), p.31-67.

BENFICA, M. F. B. **Atividade de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico - discursivo dos gêneros implicados**. Dissertação de doutorado. FALE/UFMG - Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9MQPQN/1/tese\\_\\_maria\\_flor\\_de\\_maio\\_barbosa\\_benfica.doc\\_pdf.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9MQPQN/1/tese__maria_flor_de_maio_barbosa_benfica.doc_pdf.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Curricular Comum Curricular do ensino fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

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

DIKSON, Dennys. Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

\_\_\_\_\_. A gênese da referenciação-tópica em processos de escritura de histórias em quadrinhos da turma da Mônica: criação textual de alunas recém-alfabetizadas. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

\_\_\_\_\_. A Retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. **Caminhos em Linguística Aplicada**. UNITAU, Taubaté-SP (Programa de Pesquisa e Pós-Graduação – online). 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. **Manuscrita: Revista de Crítica Genética**. FFLCH/USP, n. 32, 2017b.

\_\_\_\_\_. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 18, p. 503-529, 2018.

\_\_\_\_\_. **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2019.

DIKSON, Dennys; CALIL, Eduardo. Da imagem ao texto: A construção do tópico discursivo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos. **Revista Leitura (UFAL)**, eletrônica (online), Maceió, v. 47, p. 333-353, jan/jun 2011.

\_\_\_\_\_. O manuscrito escolar de histórias em quadrinhos: a imagem-texto na construção do tópico discursivo. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 25-33, 2012.

\_\_\_\_\_. Tópico discursivo na escritura de histórias em quadrinhos: o papel da imagem no processo de criação de alunas recém-alfabetizadas. p. 26-39. In: VERGUEIRO, Waldomiro, et. al. (org). **Intersecções Acadêmicas: Panorama das 1as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2013.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARVOSKI,A.M.; GAYDECZKA, B; BRITO,K.S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**.4.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARVOSKI,A.M.; GAYDECZKA, B; BRITO,K.S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**.4.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY,B; DOZL, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Trad. e org.: R. Rojo e G.S. Cordeiro.Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L.L. O tópico discursivo. In: PETRI, D. (org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2010. Disponível em: <https://blogdoprofessorchristian.files.wordpress.com/2012/08/o-topico-discursivo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020

HOFFMANN, G.F. **Retextualização Multimodal: o fazer introdutório do designer educacional**. Tese ( Mestrado em Estudos da tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

JUBRAN, C.C.A.S. et al. " Organização tópica da conversação". In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português Falado**. São Paulo: Campinas, ed. da UNUCAMP, 1992. Vol.2.p.357-397, 1996.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 33–42, 2006. DOI: 10.20396/cel.v48i1.8637253. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637253>. Acesso em: 22 nov. 2020.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. (Org.) **O texto e seus conceitos**. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

LINS,M.P.P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitoria:Edufes, 2008.

LINS, M.P.P.; RANGEL, S.A.S. **O tópico discursivo em charges diárias.** *In:* Cadernos do CNLF, Vol.XVI, nº 04, t.1 - Anais do XVI CNLF, 2012, p. 1013-1023 Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/089.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/089.pdf). Acesso em: 07 nov. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2004.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo.** Scripta, v.6,n.11,p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>. Acesso em: 07 de nov. 2020.

MAYER, R. **Multimedia Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, A. L. **Textos Multimodais: leitura e produção.**1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.