

Retextualizando das fábulas aos quadrinhos: um estudo sobre os aspectos da retextualização escrita em sala de aula

*Retextualizing from the fables to the comics:
a study on the aspects of retextualization classroom writing*

*Retextualización de fábulas a cómics:
un estudio sobre aspectos de la retextualización escritura en el aula*

Valéria Simões Freitas¹  <https://orcid.org/0000-0002-3824-2369>
Dennys Dikson²  <https://orcid.org/0000-0002-7335-2192>

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo evidenciar maneiras de operar no ensino do funcionamento da língua a partir de textos, mais especificamente através da aplicação e análise de uma atividade de retextualização realizada da fábula para histórias em quadrinhos. A intenção seria compreender a movimentação de aspectos específicos durante o processo de retextualização escrita entre gêneros multimodais, realizado por uma díade de alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada apresenta o viés qualitativo, com a pesquisa-ação enquanto foco carreado à aplicação de um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula, com discussão, leitura e atividades escritas e orais forjadas a partir de ambos os gêneros eleitos à pesquisa, e, ao final, produção das retextualizações pelas duplas de alunos. A fundamentação teórica trazida para a investigação diz respeito aos estudos sobre a escrita multimodal (DIONISIO, 2011, 2014), perpassando pela retextualização da fala para escrita (MARCUSCHI, 2008a) e da escrita para escrita em sala de aula (DELL'ISOLA, 2017; DIKSON, 2018a; 2019), sendo as análises do *corpus* realizadas a partir do retexto proposto em *escrita-escrita*. Os resultados demonstraram, num primeiro plano, a significativa relevância de levar a retextualização como recurso pedagógico presente e constante no ambiente escolar, e num segundo, as análises permitiram apreender que as crianças marcam em seus textos uma forte bagagem enciclopédico-cultural num *continuum* de movimentos escritos, multimodais, linguísticos e cognitivos.

PALAVRAS-CHAVE: Retextualização. Escrita em sala de aula. Fábulas. História em quadrinhos.

1 Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG-UFPE). Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e do Município de Garanhuns/PE. E-mail: valeriefreitas153@hotmail.com

2 Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFPE). E-mail: dennys.dikson@ufape.edu.br

ABSTRACT: The present study aimed to highlight ways of operating in teaching the functioning of the language from texts, more specifically through the application and analysis of a retextualization activity carried out from the fable for comic books, with the intention of understanding the movement specific aspects during the process of written retextualization between multimodal genres, carried out by a dyad of students in a class of the 6th year of elementary school. The methodology used presents a qualitative bias, with action research as a focused focus on the application of a pedagogical intervention project in the classroom, with discussion, reading and written and oral activities forged from both genres chosen for the research, and, at the end, production of retextualizations by students' pairs. The theoretical foundation brought to the investigation concerns the studies on multimodal writing (DIONISIO, 2011, 2014), going through the retextualization of speech to writing (MARCUSCHI, 2008a) and from writing to writing in the classroom (DELL'ISOLA, 2017; DIKSON, 2018a; 2019), and the corpus analyzes were performed based on the proposed text in writing-writing. The results demonstrated, in a first plan, the extreme and significant relevance of taking retextualization as a pedagogical resource present and constant in the school environment, and in a second, the analyzes allowed to apprehend that the children mark in their texts a strong encyclopedic-cultural baggage in a continuum of written, multimodal, linguistic and cognitive movements.

KEYWORDS: Retextualization. Classroom writing. Fables. Comic.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo mostrar formas de operar en la enseñanza del funcionamiento del lenguaje a partir de textos, más específicamente a través de la aplicación y el análisis de una actividad de retextualización llevada a cabo desde la fábula para los cómics. La intención sería comprender el movimiento de aspectos específicos durante el proceso de retextualización escrita entre géneros multimodales, llevado a cabo por una diada de estudiantes en una clase del sexto año de la escuela primaria. La metodología utilizada presenta un sesgo cualitativo, con la investigación de acción como un enfoque centrado en la aplicación de un proyecto de intervención pedagógica en el aula, con discusión, lectura y actividades escritas y orales forjadas de ambos géneros elegidos para la investigación, y , al final, producción de retextualizaciones por las parejas de estudiantes. La base teórica aportada a la investigación se refiere a los estudios sobre escritura multimodal (DIONISIO, 2011, 2014), pasando por la retextualización del discurso a la escritura (MARCUSCHI, 2008a) y de la escritura a la escritura en el aula (DELL'ISOLA, 2017; DIKSON, 2018a; 2019), y los análisis de corpus se llevaron a cabo en función del texto propuesto por escrito. Los resultados demostraron, en un primer plan, la relevancia significativa de tomar la retextualización como un recurso pedagógico presente y constante en el entorno escolar, y en un segundo, los análisis permitieron comprender que los niños marcan en sus textos un fuerte bagaje enciclopédico-cultural en un continuo de movimientos. escrito, multimodal, lingüístico y cognitivo.

PALABRAS CLAVE: Retextualización. Aula de escritura. Fábulas cómic.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo analisar aspectos de retextualização em produções textuais realizadas em sala de aula, concernentes à passagem do gênero fábula para o gênero história em quadrinhos (HQ)³, resultantes de intervenção didática numa turma de 6º ano do ensino fundamental.

³ Utilizaremos a abreviação HQ tanto para o singular quanto para o plural.

As análises de retextualização, e a própria ação de produzir um texto-fim a partir de um outro base (o que observaremos no decorrer deste estudo, enquanto produção/intervenção didática), são de grande utilidade para a aprendizagem, tal qual para os estudos da área das Linguísticas Textual e Aplicada, considerando o aprimoramento de habilidades de linguagem e apropriação de gêneros (mínimo dois) por parte dos alunos.

Vislumbramos a prática da retextualização entre gêneros como uma possibilidade realmente significativa, quer seja na academia, tendo em vista os poucos estudos articulantes de teoria e ação didática nesse viés, quanto no seio social, por se tratar de ensino aprendizagem de leitura/escrita em escolas públicas do País.

Como foco principal, buscamos evidenciar, compreender e analisar os aspectos e processos de retextualização em atividades realizadas na sala de aula com alunos do 6º ano do fundamental, na passagem de um determinado gênero para outro: da fábula para as HQ.

Como suporte de fundamentação teórica, inicialmente trazemos as ideias de Marcuschi (2008a), que traz um largo estudo voltado da passagem da fala para a escrita, para, depois, adentrarmos nas questões discutidas por Dell'Isola (2007) e Dikson (2018a, 2019), que se aproximam mais dessas produções escritas dentro do ambiente escolar.

Como resultado de atividades de compreensão, reflexão e produção entre os gêneros, analisamos os aspectos de retextualização escrita-escrita⁴ a partir do recorte de um texto produzido por uma dupla de alunos⁵ de uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Ademais, observamos, dentro desses processos de retexto, as implicações da multimodalidade para o desenvolvimento de aspectos de retextualização escrita-

⁴ Termo cunhado por Dikson (2018a, 2019) ao tratar de aspectos específicos quando crianças produzem retextualizações entre gêneros escritos no ambiente de sala de aula.

⁵ O projeto de intervenção didático-pedagógico deste trabalho baseou-se em algumas ações metodológicas produzidas no projeto didático chamado *Gibi na Sala* (DIKSON, 2019), que foi aplicado em Escolas Públicas do Município de Maceió por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'AME), integrantes do Grupo de Pesquisa *Escrita, Texto e Criação* (ET&C), do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob coordenação do Professor Dr. Eduardo Calil. Outras etapas, como, por exemplo, o trabalho com ambos os gêneros eleitos para a produção escrita, ou mesmo o processo de retextualização pelas díades de alunos (constante da metodologia deste artigo), seguem metodologia própria elaborada pelos pesquisadores do *Laboratório do Texto e da Retextualização Escolar* (LATRE), linha de pesquisa vinculada ao grupo de pesquisa *Texto, Escrita e Sala de Aula* (TEcSA), sediado no Departamento de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), coordenado pelo Professor Denny Dikson.

escrita, além de verificarmos o papel das atividades de retextualização para as práticas dos (multi)letramentos em contexto escolar.

Em vista das intencionalidades constituintes desse trabalho, o artigo se organiza em três partes principais. Num primeiro momento, trazemos alguns pontos a respeito de gêneros textuais, multimodalidade em gêneros e (multi)letramentos focados para o trabalho dentro da sala de aula; descrevemos, também, cada um dos gêneros envolvidos no estudo, HQ e fábula.

Sequencialmente, abordamos alguns aspectos relacionados à noção de texto, e detalhamos teoricamente a retextualização escrita-escrita, essencialmente constituída por aspectos linguísticos-textuais-discursivos e aspectos de compreensão, os quais são inter cruzados por processos cognitivos.

Em um terceiro momento são descritas as atividades realizadas com o projeto de intervenção didática numa turma de 6º ano do ensino fundamental, apresentamos o caminho metodológico de pesquisa e explicitamos as análises de uma retextualização produzida por uma dupla de alunos da turma. Por fim, são apresentadas algumas considerações a partir de uma visão geral desse estudo.

Gêneros em prática de competência comunicativa

A linguagem, enquanto atividade, é um fenômeno social, interativo e dinâmico pelo qual se manifesta a língua como sistema em funcionamento. A esse respeito, contamos com os estudos do campo da Linguística, mais especificamente da Linguística Textual, para percorrermos os férteis caminhos que comumente são desenvolvidos e materializados por meio de diversificadas operações textuais tipificadas pelos gêneros.

Nesse âmbito, temos, mais recentemente, os estudos que consideram o gênero em sua textualidade, em seu caráter sociodiscursivo, entre outras particularidades. Nesse sentido, Marcuschi (2008b, p. 155) propõe uma definição para os gêneros, que são, para o autor:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dentro dos estudos sobre gêneros como ação social, destacamos a perspectiva de Miller (1994), para quem a noção de gênero diz respeito à *recorrência* e *ação retórica*, sendo o gênero uma *ação retórica tipificada*. É dessa forma que se fundamenta a natureza convencional do discurso, bem como as regularidades tanto em relação à forma quanto à substância.

É notável a preocupação com as questões sociais que envolvem a circulação dos gêneros como fenômenos dinâmicos. Tais postulados são construídos dentro das abordagens sociorretóricas. Apesar de destacar o caráter dinâmico dos gêneros, essas tendências não invalidam os estudos sobre regularidades de forma. Conforme Miller (1994), essas regularidades são consideradas com foco na tipificação dos gêneros, de maneira a atentar para similaridades de conteúdo e de ação.

A referida abordagem sobre a tipificação dos gêneros também constitui neste estudo uma questão norteadora, pois as estratégias envolvidas em processos de retextualização são definidas por atividades específicas complexas. Tais atividades são implicadas por similaridades que refletem em determinadas estruturas na materialidade dos gêneros, e o ponto crucial dentro da proposta, voltada à retextualização em sala de aula, são os diferentes aspectos e esforços mobilizados, em termos de estratégias cognitivas, por parte dos alunos. Tudo isso dentro de uma perspectiva mais geral, tendo em vista a produção criativa, mas também considerando similaridades de conteúdo e de ação, dentro das práticas de letramento.

Comumente, os alunos já chegam à escola com diversas competências comunicativas oportunizadas pelas práticas de letramento cotidianas. O foco das aulas de língua portuguesa deve ser ampliar tais competências em articulação com as práticas de letramentos próprias do contexto escolar, a partir dos gêneros textuais. Marcuschi (2008b, p. 55) afirma que a noção de competência comunicativa:

[...] deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo.

Com vistas a oportunizar aos alunos a ativação de complexas operações com os gêneros em suas diversas competências comunicativas, é crucial a oferta de atividades

que favoreçam a ampliação da linguagem em cada uma das modalidades da língua: escrita, leitura e oralidade, numa concepção interacionista, funcional e discursiva.

Letramento e multimodalidade em gêneros na escola

Entre as diversas discussões teóricas atuais a respeito de letramento, uma definição relevante é a proposta por Kleiman (1995, p. 19), na qual letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Tal definição reúne diversas atribuições, ao fazer referência às várias possibilidades de contextos e objetivos, os quais permeiam nossas participações na sociedade.

As discussões e estudos em relação à noção de letramento se intensificaram e hoje compreendem amplas abordagens. Conceitua-se, hoje, o termo letramento, de forma pluralizada. Os diversos contextos sociais, que se fundamentam com a linguagem e, obviamente, com os gêneros textuais, requerem diferentes tipos de letramento.

Fala-se muito, hoje, em multiletramentos; conceito que abrange “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. (ROJO, 2012, p. 13). Se os gêneros funcionam como maneiras de organização estratégica e como produção de sentidos dentro das práticas de letramento, de acordo com as relações estabelecidas na sociedade, na escola não pode ser diferente, é imprescindível a realização de atividades diversas com o incentivo à convergência de aspectos linguísticos, discursivos, multimodais, sociointeracionais, cognitivos etc.

Essa dinamicidade faz parte da língua, esta enquanto social e variável, o que faz os gêneros serem constituídos por essa mesma natureza e características. É visível que a atenção, nos últimos anos, volta-se para a complexidade da atividade linguística na sociedade. Vale destacar que no seio dessa complexidade há uma influência direta na forma e na função dos gêneros, assim, a ação estaria no cerne da questão. Segundo Dionisio *et al.* (2011, p. 139):

[...] se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Tais pressupostos nos fazem refletir sobre como os gêneros têm sido explorados em sala de aula. Será que já avançamos na direção dos multiletramentos propiciados pela multimodalidade que é cada vez mais frequente nas práticas sociais? Outro aspecto interessante sobre o fenômeno da multimodalidade é que não se trata apenas de recursos visuais externos à modalidade escrita, mas, conforme Dionisio *et al.* (2011) sugere, a multimodalidade em gêneros textuais também diz respeito à disposição gráfica do texto. Exemplo claro disso são os poemas concretos, em que a organização do texto constitui alguma outra forma de significação associada ao sentido do texto verbal.

Dessa forma, a produção de sentido depende da exploração dos modos semióticos. Mesmo que um modo seja predominante em um texto, outros modos que o constituem irão convergir para integrar o sentido global. Dizendo de outra forma, a relação entre os modos semióticos constitui a significação.

Por fim, é importante ressaltar que não se trata de definições rígidas, mas o contexto discursivo perpassado pelas normas plurissemióticas construídas socialmente é que irá situar os modos de representação de cada gênero, seu maior ou menor nível de multimodalidade – atentaremos, então, para os aspectos multimodais que envolvem o processo de retextualização entre os gêneros integrantes do presente estudo, já que o texto-fim da atividade de retextualização proposta, HQ, é amplamente constituído de semioses diferentes: é multimodal por natureza.

O gênero quadrinhos

Há quem relacione a origem das HQ às pinturas rupestres que compunham a arte pré-histórica. Porém esse tipo de arte em muito difere do que conhecemos hoje como HQ. Ramos (2012, p. 90), ao abordar a cena narrativa, afirma que o quadrinho: “[...] agrupa personagens, mostra o espaço da ação, faz um recorte de tempo. O quadrinho condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo”; além de serem e terem características sincréticas que em geral se utilizam de texto verbal e não verbal.

O formato de quadrinhos que nos propomos a explorar, tal como é concebido atualmente, é constituído por sequências narrativas, em forma de retângulo ou quadrado, ou raras vezes circular, conforme ensina Vergueiro (2004). Esses quadrinhos

são constituídos por vinhetas sequenciadas, conferindo um caráter de unidade global, envolvendo diversos recursos verbais e não verbais.

É importante atentar para uma articulação eficaz entre os recursos utilizados tanto na perspectiva da produção quanto da compreensão, pois em ambos os processos é necessário haver um entrelaçamento entre os recursos semióticos e o encadeamento de ideias em sequência narrativa. Como aponta Dikson, "A produção de compreensão [nos quadrinhos] é ativada quando a articulação sequencial é feita de modo que uma ou mais vinhetas possa(m) se complementar e ganhar forma de uma ação." (DIKSON, 2018b, p. 40). Assim, é imprescindível que o autor promova a coerência textual numa articulação plausível, pois espera-se que o leitor ative operações inferenciais com base nos recursos disponíveis no texto e se valendo do contexto extralinguístico e em seu conhecimento de mundo.

A HQ possui uma "linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos." (RAMOS, 2012, p. 17). Assim, se faz uso de signos plurissemióticos para compor o sentido global do texto. De acordo com Dikson (2018b, p. 38), "A HQ carrega, em seu bojo principal, uma narração, uma história, uma sequência de ações que faz um todo; com início, meio e término, com espaço, personagens, tempo e recursos imagético-visuais; quer dizer, a partir desse portal semiótico, algo é narrado".

Apesar de, por muito tempo, ter existido preconceito e desvalorização das histórias em quadrinhos, o gênero tem recebido reconhecimento, pois gradativamente foi percebido e valorizado, principalmente, pelo seu caráter dinâmico, cultural e potencialmente didático. É notável uma nova concepção geral sobre isso. A inclusão dos quadrinhos nas provas de vestibular, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também nos livros didáticos, acabou propiciando sua utilização e prestígio no contexto escolar. De acordo com Vergueiro,

Felizmente as últimas décadas do século passado presenciaram, cada vez mais, a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas disciplinas, que nelas buscaram não apenas elementos para tornar suas aulas mais agradáveis, mas, também, conteúdos que pudessem utilizar para transmissão e discussão de temas específicos nas salas de aula. (VERGUEIRO, 2004, p. 20).

Privilegiamos as sequências narrativas e os aspectos mobilizados em processos de retextualização das fábulas para as HQ realizados pelos estudantes em um projeto pedagógico mais adiante detalhado. Damos destaque aos esforços de adequação dos

aspectos textuais necessários a tais processos e à construção de contiguidade imagética e narrativa em etapas de compreensão, análise e produção textual de forma integrada.

Isso assevera aquilo que Vergueiro (2004) vem observando desde o final do século passado e início deste: há um aumento significativo do profundo respeito e interesse que estão sendo despertados, especialmente pelos alunos e pesquisadores ligados ao curso de Letras, quando compreendem o riquíssimo caminho que pode ser trilhado com a exploração desse gênero na escola, como forte e pertinente apoio didático.

A fábula

A fábula é um gênero textual do domínio literário e constituída por uma narrativa em prosa. Em diversos livros e outros suportes textuais, as fábulas, muitas vezes, vêm acompanhadas de recursos imagéticos, o que configura uma forte multimodalidade. O termo fábula vem do latim *fari*=falar e do *grego* *phaó*=dizer, contar algo.

Esse gênero existe em práticas sociais há séculos, abrangendo praticamente todas as culturas, resistindo no decorrer do tempo de geração em geração. Devido à sua origem como narrativa oral, não há registro de quando exatamente surgiu, mas há consenso sobre sua origem oriental e forte disseminação na Grécia antiga como parte da literatura, devido a sua expressividade criativa. Conforme aponta Bagno (2006, p. 51), “Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também costuma ser usada para designar uma pequena narrativa que encerra uma lição de moral”. Esopo é um dos fabulistas gregos mais famosos e quem iniciou a tradição das fábulas no século VI antes de Cristo. O autor ainda ensina:

Diz a tradição que Esopo era um grande contador de histórias, mas que não deixou nenhuma fábula escrita. Seus apólogos foram registrados de forma literária mais tarde, por outros autores. O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo. Algumas fábulas de Fedro, que se tornaram extremamente conhecidas são ‘O lobo e o cordeiro’, ‘A raposa e o corvo’, ‘A rã e os bois’ e a já mencionada ‘A raposa e as uvas.’ (BAGNO, 2006, p. 51).

Mais recentemente, no século XVII, Jean de La Fontaine destacou-se como o fabulista mais importante da era moderna, ao produzir suas próprias fábulas, a exemplo de “A cigarra e a formiga” e reescrever em versos franceses muitas das fábulas de Esopo

e Fedro. Seus escritos mantiveram as temáticas desses últimos, porém continham uma ironia refinada.

No contexto brasileiro também temos significativa produção. Teve início com Monteiro Lobato, no século XX, que se inspirou nas fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, para recontá-las à sua maneira integrando às histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo. Geralmente os conflitos tratados nas suas fábulas são evidenciados de forma crítica nas discussões dos personagens do "Sítio". O autor infantojuvenil também contribuiu com suas próprias fábulas, como "A garça velha", "As duas cachorras" e "As duas panelas".

Além de Monteiro Lobato, há outros fabulistas brasileiros, como Donaldo Schüller e Millôr Fernandes, que são escritores mais contemporâneos e em seus escritos utilizam a ironia para recriar fábulas, relacionando-as ao cotidiano moderno.

A fábula geralmente é constituída por uma narrativa cujo enredo é relacionado à conduta humana, e gira em torno de algum conflito com foco em traços positivos ou negativos inerentes ao caráter dos seres humanos, sendo construída alegoricamente com animais como personagens, ou seja, se valendo da antropomorfose. Um diferencial que a distingue de outras narrativas é o fato de, ao final, explicitar uma lição de moral relacionada às situações narradas.

Desde seus primeiros registros, a fábula tem caráter instrutivo e pedagógico, devido a seu diferencial de trazer em sua narrativa uma lição de moral. É notável a importância desse gênero para a cultura popular e conseqüentemente para os meios de produção científica, didática e ensino. Bagno assevera que:

Trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de comportamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas. Por esse motivo, numa pedagogia da leitura, quem trabalha com tal gênero de texto deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte ou leitor diante das fábulas. (apud ABÍLIO; MATTOS, 2006, p. 84).

Eis um dos pontos que justificam a relevância em se explorar esse gênero em sala de aula. Também pela perspectiva linguística, o gênero se estabelece como uma forma simples de narrativa, favorecendo atividades de leitura, interpretação e produção, viáveis principalmente para alunos do ensino fundamental. Por ser essencialmente narrativo, tem bastante relação com as práticas discursivas cotidianas; explora aspectos antropológicos

e históricos, tendo uma grande potencialidade para despertar a reflexão e a crítica por parte dos alunos.

Reafirmamos, assim, a relevância e necessidade de exploração dos gêneros com foco no desenvolvimento de esquemas de compreensão, análise e produção textual. É nesse sentido que nos voltamos ao trabalho com atividades de retextualização, vislumbrando um amplo potencial nesse tipo de atividade, como forma de oportunizar a *reflexividade* como condição para o desenvolvimento de capacidades específicas.

Situando texto e retextualização

É certo, como já dito, que a produção textual, seja falada ou escrita, caracteriza-se como atividade sociointerativa, havendo a complementariedade dos aspectos do sistema e do uso. Apesar de não seguir regras rígidas, os processos enunciativos nos quais o texto é construído não se dão de forma aleatória. É nesse sentido que surgem as questões: o que pode constituir o texto? Quais aspectos ou princípios subjazem ao texto? Marcuschi (2008b) toma a definição de texto proposta por Beaugrande (1997), considerando-o como "evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais", e frisa relevantes implicações a esse respeito:

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2008b, p. 80)

Seguindo tais assertivas do autor, a textualidade diria respeito, portanto, ao que faz um texto ser processado como tal. E depende de determinados pontos, tais como o texto ser processado enquanto evento e fato discursivo, propiciar produção de sentido num contexto sociointerativo e haver uma sequência de elementos linguísticos passíveis de interpretação por determinados indivíduos. "A textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de

processabilidade cognitiva e discursiva.” (MARCUSCHI, 2008b, p. 91). Essa afirmação não anula a relevância dos aspectos relacionados ao sistema ou à gramática.

Desta forma, dentre as questões que envolvem texto e textualidade, teremos os aspectos e processos envolvidos na retextualização como ponto de maior relevância seja para o projeto de intervenção pedagógica, seja para análise dos textos produzidos pelas crianças, noção teórico-metodológica que abordamos na seção seguinte.

Processos em retextualização

O termo retextualização surgiu carregando o sentido de tradução textual de uma língua para outra, tal como utilizado por Travaglia (1993) em sua tese de doutorado, diferentemente do sentido atual do termo que apresenta a noção de uma espécie de tradução em uma mesma língua, de uma modalidade para outra, como a passagem da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2008a), por exemplo, ou na mesma modalidade, como a passagem da escrita para a escrita de gêneros na escola (DELL'ISOLA, 2007; DIKSON, 2018a, 2019).

Isso demonstra a relevância sem precedentes do uso dessa técnica de produção de texto em ambiente escolar, tendo em vista que aplicar a retextualização desponta apreendermos

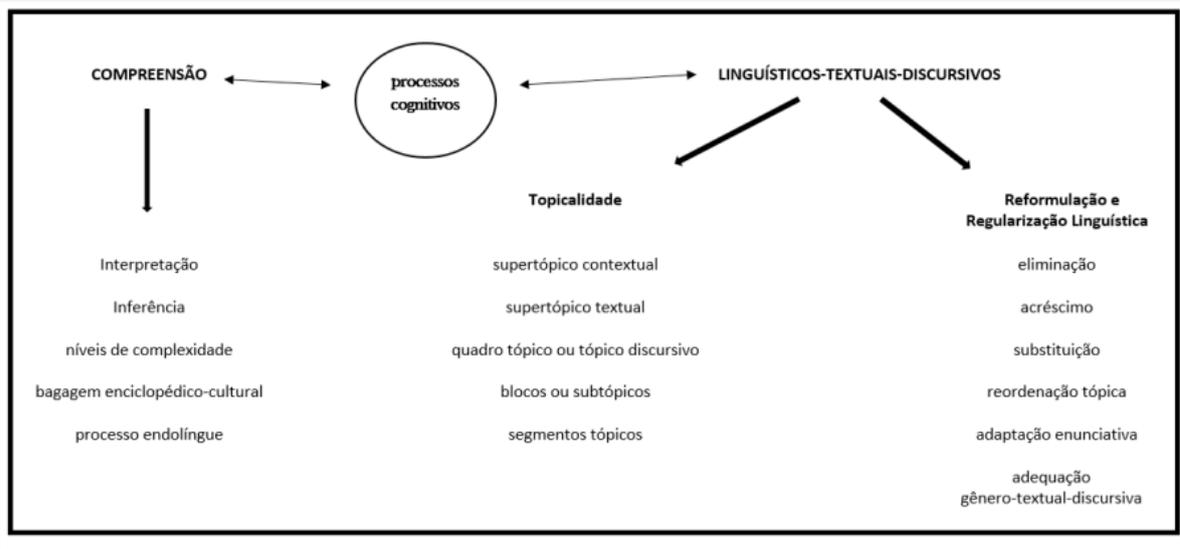
[...] processos de formulação [que] resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado (ou texto final). (DELL'ISOLA, 2007, p. 44).

Como se vê, diferentes estratégias cognitivas ocorrem nas operações de retextualização de maneira a ocorrerem transformações tanto na forma quanto no conteúdo dos gêneros escolhidos para a produção como ocorrem, por exemplo na retextualização de uma reportagem a um editorial, de um artigo a um regulamento, de uma notícia a uma tirinha, entre outros.

O nascimento desse termo, como assim o conhecemos nas investigações mais recentes, vem de Marcuschi (2008b). A partir desse estudo germen, surgem praticamente todos os outros existentes atualmente e que trazem a retextualização como foco principal de trabalho em sala de aula e/ou de investigação.

Especificamente neste trabalho, fundamentamo-nos nos estudos realizados por Dikson (2018a, 2019) que, a partir das discussões da fala para a escrita formuladas por Marcuschi (2008a), apresenta um novo quadro teórico-metodológico mais específico referente aos aspectos e processos envolvidos nas retextualizações realizadas em sala de aula entre gêneros escritos. Assim dispõe o autor:

Figura 1 - Aspectos envolvidos nos processos de retextualização *escrita-escrita*



Fonte: Dikson (2019, p. 32).

De acordo com a proposta, há uma subdivisão dos aspectos envolvidos na retextualização escrita-escrita, em dois movimentos maiores, um referente à *compreensão* e outro referente aos níveis *lingüísticos-textuais-discursivos*, os quais são inter cruzados pelos processos *cognitivos* – subdivididos em três blocos, que iremos descrever a seguir.

O primeiro bloco diz respeito às atividades cognitivas da compreensão, constituído por ações que culminam em *interpretação*, *inferência*, *níveis de complexidade*, *bagagem enciclopédico-cultural* e *processo endolíngue*.

O segundo é relacionado às atividades cognitivas dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos, traduz-se através das questões centrais da topicalidade. Sendo seus desdobramentos representados por *supertópico contextual*, *supertópico textual*, *quadro tópico ou tópico discursivo*, *blocos ou subtópicos* e *segmentos tópicos*.

O terceiro é ligado à reformulação e regularização linguística, que fazem parte dos processos linguísticos-textuais-discursivos. É representado por operações voltadas aos processos de *eliminação*, *acréscimo*, *substituição*, *reordenação tópica*, *adaptação enunciativa* e *adequação gênero-textual-discursiva*.

Para o autor, os processos cognitivos perpassam todos os movimentos dos blocos e suas subdivisões, já que são *inerentes às capacidades ou atividades intelectuais e culturais do sujeito historicamente situado*.

A retextualização escrita-escrita envolve processos complexos, em um *continuum* de operações que conferem a potencialidade necessária à transformação de um texto/gênero em outro, em atividades de escrita no ambiente escolar. Os movimentos cognitivos de compreensão são considerados como centrais para a retextualização, pois constitui meios essenciais para a manutenção tópica do texto-base. Conforme Dikson:

[...] compreender o texto-base, tê-lo bem apreensível, entendê-lo dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais são ações indispensáveis para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do gênero textual que será re-produzido, retextualizado. (DIKSON, 2019, p. 42).

Assim, a compreensão⁶ do texto-base influencia substancialmente a produção de sentido esperada no texto-fim. Noutras palavras, a compreensão é fator indispensável para a realização da retextualização. Conforme apresentado, são cinco os aspectos que refletem as atividades de compreensão. Descreveremos detalhadamente os aspectos que serão utilizados para a análise do *corpus*.

Inferência: possui forte relação com a interpretação e, em relação às suas especificidades, a entendemos, conforme Dikson (2019, p. 11), como "(i) um ato ou um efeito de deduzir algo por meio de raciocínio; (ii) possibilidade de ilação; e (iii) raciocínio concluído ou desenvolvido a partir de premissas e de indícios."

Bagagem enciclopédico-cultural: referente ao conhecimento de mundo que temos e que podemos fazer uso a cada atividade de compreensão. "Falar de bagagem enciclopédico-cultural para fins de compreensão *escrita-escrita* seria tratar diretamente de técnicas, conteúdos, experiências sociais/escolares/culturais, relações e encadeamentos de contextos históricos em que texto e leitor se inserem." (DIKSON, 2019, p. 47). Dessa forma, a bagagem que cada leitor traz é fortemente influenciável para a compreensão do texto-base.

Em relação aos níveis linguísticos-textuais-discursivos temos os aspectos inerentes à topicalidade, que configuram centralidade nos processos de retextualização *escrita-*

⁶ A *compreensão* também é dada como primordial por Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2008a), para que a retextualização possa ser realizada a contento, dentro do que os processos e aspectos permitem.

escrita. Para as análises utilizaremos a noção de blocos tópicos, que descreveremos a seguir.

Blocos tópicos ou subtópicos: podem ser consideradas como unidades menores em relação ao assunto global. O autor afirma que “[...] o quadro tópico ou tópico discursivo se desmembra em blocos ou subtópicos – quanto mais assuntos, temas ou concentrações forem desenvolvidos no texto-discurso, mais fracionam-se os tópicos.” (DIKSON, 2019, p. 67).

Vale salientar o caráter hierárquico e o entrelaçamento de operações que apontam para o todo. Nas atividades de retextualização há a necessidade de atenção holística, no sentido de depreender o tema abordado no texto-base e conduzir as atividades concernentes ao provimento de meios linguísticos-textuais-discursivos que componham o texto-fim como é esperado, mantendo a essência do tema inicial.

Além da *topicalidade*, temos, dentro das atividades de retextualização *escrita-escrita*, as operações de *reformulação* e *regularização linguística*, o terceiro e último bloco. Num entrecruzamento com a compreensão e a topicalidade, tais operações dizem respeito diretamente aos processos necessários à produção do texto-fim. Como veremos mais detalhadamente, estes são alguns aspectos alinhados com o que propõe Dikson (2019, p. 67):

- *Substituição*: movimento de troca de determinados elementos por outros, sempre num sentido de transformação com vistas à formatação do texto-fim.
- *Adequação gênero-textual-discursiva*: abrange o entorno em que a proposta de retextualização está situada. Conforme Dikson (2018a, p. 24) “essa é uma operação que está diretamente ligada ao professor, especificamente ao modo como vai trabalhar, planejar e introduzir o gênero-base e o gênero-fim na sala de aula”. Nesse sentido é imprescindível, para as atividades de retextualização entre gêneros escritos, a exploração significativa de ambos os gêneros propostos para o texto-base e o texto-fim, através de diversas atividades em leitura, escrita e oralização. Sem um trabalho consistente por essas vias, a retextualização pode tornar-se insatisfatória ou até inexecutável.

Como se observa na Figura 1, as operações constantes no primeiro bloco, referentes à *compreensão*, se voltam prioritariamente ao texto-base. As que concernem à *topicalidade* apresentam um movimento de bifurcação, por apresentarem um caráter de retenção de questões da compreensão do texto-base e apontarem para os níveis de manutenção temática no texto-fim. Já as operações de *reformulação e regularização*

linguística estão diretamente ligadas à produção do texto-fim, por envolverem a adequação necessária e viável para compor o gênero proposto.

Esses aspectos teóricos da retextualização servem como âncora para nossa análise de dados, utilizando a atividade de retextualização produzida ao final da aplicação do projeto de intervenção didática.

Delimitação metodológica

Para a realização do estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que se volta ao universo de atitudes linguísticas, abrangendo o campo dos processos, buscando compreender e explicar aspectos das atividades de retextualização e relacionando a outros aspectos no estudo da língua. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não segue uma divisão muito rígida, como a pesquisa quantitativa e quanto à coleta e a análise dos dados, não há divisões estanques: “As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a existência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de pesquisa-ação, a qual

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nesse enquadre, esta pesquisa constitui-se, em linhas gerais, pelo estudo dinâmico e participativo em torno de atividades de retextualização realizadas na sala de aula. De acordo com Thiollent (1986, p. 19), “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

Para as análises, a partir de uma atividade de retextualização, utilizaremos, principalmente, algumas das categorias propostas por Dikson (2018a, 2019) a respeito da retextualização entre gêneros escritos dos alunos. Selecionamos aspectos de cada um dos três blocos da retextualização escrita-escrita como categorias metodológico-analíticas.

Em relação à compreensão, exploramos os aspectos de inferência e bagagem enciclopédico-cultural; sobre topicalidade, tratamos de blocos ou subtópicos; e em

relação aos aspectos de reformulação e regularização linguística, observamos a substituição e adequação gênero-textual-discursiva.

Como se nota na fundamentação, há diversas outras categorias para análises, porém escolhemos especificamente essas por questões de ordem metodológica, de espaço aqui disposto para o artigo, bem como por serem as categorias que melhor se encaixam para compreender o processo de retextualização dos alunos associado às noções de multimodalidade (DIONISIO *et al.*, 2011).

Experiência em sala de aula

O projeto de intervenção didático-pedagógico foi realizado através do trabalho com dois gêneros textuais, tendo como objetivo a produção de retextualizações, com o intuito de oportunizar substancial melhoria da leitura, da escrita e da oralidade dos alunos abrangidos pelas ações. Trata-se, então, de uma pesquisa com objetivos de conhecimento com vistas às transformações práticas em sala de aula, conforme descrevemos a seguir.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 40 alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Pernambuco, localizada no município de Bom Conselho. A turma, no caso, apresenta um percentual de 1,2 casos de alunos retidos. Em sua maioria, esses alunos já tiveram experiências de leitura e escrita de narrativas, principalmente em contexto escolar.

Os dois gêneros trabalhados no projeto foram fábula e HQ, sendo fábula o primeiro gênero explorado numa intervenção de atividades didáticas e, posteriormente, foi utilizado o gênero HQ; sendo que ao fim do trabalho com HQ ocorreram as retextualizações. Para realização desse trabalho, houve 19 encontros em situação didática dentro da sala de aula, cada um com duração de uma hora, em média.

Explorando as fábulas

Iniciamos a pesquisa em sala de aula em 04 de junho de 2018 com a contação de fábulas mais populares, como *A cigarra e a formiga* e *A raposa e as uvas*, do famoso escritor Esopo. A contação foi realizada pela professora, que fez referência à tradição oral desse tipo de narrativa. Houve, então, uma discussão com foco em conhecimentos prévios dos alunos e possível recuperação da memória social das narrativas apresentadas

ou das ideias abordadas na “moral da história” presentes na intertextualidade. Foi observado que parte dos alunos já conheciam o gênero e alguns contribuíram com a contação.

Em 06 de junho foi realizada, pela professora, a leitura de algumas fábulas do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato (2013), como *A rã e o boi* e *A coruja e a águia*. Após a escuta por parte dos alunos, foi iniciada uma discussão de compreensão textual, paralelamente ao estudo sobre variação linguística, que já vinha em andamento no decurso das aulas. A discussão se deu tanto em relação à compreensão do texto quanto em relação à atualidade dos temas tratados e vinculados aos comportamentos humanos. Quanto à variação linguística, foram pesquisadas, em dicionário, algumas palavras que hoje estão em desuso, tanto das fábulas, que no livro são contadas pela personagem Dona Benta, quanto do dialeto representado por essa personagem, que nas histórias conduzia discussões com os outros personagens após cada fábula contada.

Nos dias 11 e 13 de junho foram exibidas fábulas em sessões de vídeo, como *A tartaruga e a lebre* e *O leão e o rato* (fábulas de Esopo), explorando alguns aspectos típicos do gênero, tais como os diálogos entre personagens com predominância de animais falantes. Logo após, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma das fábulas e registrassem tal história de maneira escrita, ou seja, que fizessem a retextualização do oral para o escrito a partir das fábulas apresentadas em vídeo. A atividade conduziu os alunos, principalmente, a atentarem para a alternância entre narrador e personagens e uso do discurso direto e indireto.

Em 13 de junho foram entregues aos alunos a fábula escrita *A raposa e a cegonha* (de autoria de Jean de La Fontaine) para leitura individual e compartilhada e posterior realização da atividade de retextualização do escrito para o oral. A atividade foi proposta tendo em vista a potencialidade exploratória em relação à fábula no tratamento de questões relacionadas às operações inferenciais de compreensão textual, especificamente no tocante à reconstrução da sequência lógica dos fatos. Houve, também, uma atividade escrita, em que os alunos responderam questões voltadas à produção de sentido da fábula *O macaco e o gato* de Monteiro Lobato, enfatizando estrategicamente aspectos típicos do gênero bem como os elementos e momentos da narrativa.

Em 14 de junho a professora fez uma explanação dos conceitos de elementos e momentos da narrativa, explicitando o processamento dos mesmos em exemplares de fábula, utilizando projetor multimídia. Os alunos realizaram a leitura dos textos, em

seguida alguns oralizaram a identificação dos elementos e momentos da narrativa. Observou-se que os alunos recorreram à sintetização e a avaliação ilocutória como tipo de operação inferencial, explorando aspectos lexicais, semânticos e pragmáticos na atividade de compreensão. Foi reservado um momento para a leitura de fábulas diversas com esporádicas pesquisas em dicionário.

Em 15 de junho, como etapa final do trabalho com o gênero fábula, foi realizada a produção textual a partir da escolha entre duas propostas. A primeira opção proposta foi a continuação escrita de um texto. Para isso, foi disponibilizado para os alunos o início da fábula *A raposa e o corvo*, de Monteiro Lobato e foi solicitado que escrevessem a continuação da narrativa, de modo a atentarem para a adequação do texto, para que fosse conferida uma manutenção aceitável do desencadeamento linguístico discursivo. A segunda opção seria a produção de uma fábula integralmente, com base nos estudos que já haviam sido feitos sobre esse gênero.

Os alunos, de um modo geral, adequaram seus textos às características do gênero. No entanto, apesar de haver alguns equívocos, por exemplo, alguns textos foram direcionados para um final feliz típico de outras narrativas, como os contos. Apesar disso, houve em diversas produções, a construção da moral da história, de acordo com o desenvolvimento do enredo. Podemos dizer que a produção foi relevante para os objetivos de intervenção didática.

Explorando quadrinhos

No dia 10 de setembro iniciamos o trabalho com HQ, a partir de uma conversa informal sobre o gênero, exposição do assunto através de apresentação de slides, com foco nas características da HQ, apresentando alguns aspectos históricos em nível nacional e expondo diferentes recursos que podem constituir esse gênero, com espaço para comentários por parte dos alunos.

Nos dias 13 e 17 de setembro houve estudo com o livro didático da turma, a partir da leitura do texto *Nina* – HQ de Ziraldo – de forma individual e silenciosa. Posteriormente, foi feita uma leitura compartilhada conduzida pela professora, o que impulsionou a discussão sobre a referida narrativa. Em seguida, os alunos responderam algumas questões referentes ao texto, envolvendo a observação das linguagens verbal e não verbal, compreensão das ações narradas, análise dos recursos peculiares da HQ,

como tipo de letras e onomatopeias, culminando com uma descrição genérica das características da HQ.

Em 20 de setembro foram realizadas leitura e discussão de HQ diversificadas da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa. Os alunos fizeram as atividades em dupla, com posterior apresentação de algumas duplas para a turma. Alguns optaram por apresentar a história lendo, outros contaram utilizando o discurso indireto e outros realizaram leitura dramatizada.

No dia 21 de setembro houve uma atividade de retextualização escrita-escrita, de piada para HQ. Essa retextualização fez parte das atividades de ação didática e não serão utilizadas como objeto de análise, tratou-se de uma proposta presente no livro didático.

Em 04 de outubro foi realizada a leitura de um texto explicativo, revisando os diferentes recursos da HQ. Em sequência, foi feita uma atividade, proposta no livro didático, na qual o comando era desenhar os diferentes tipos de balões adequadamente para cada exemplo de expressão proposto.

Em 10 de outubro foi entregue aos alunos uma HQ contendo apenas imagens. O comando da atividade foi o de produzir os textos e os balões, com foco na contiguidade imagética e adequação entre as linguagens verbal e não verbal.

Em suma, podemos afirmar que a atenção ao trato com as especificidades de cada um dos gêneros é de grande importância para a condução das atividades de retextualização.

Atividades de retextualização

Nos dias 11 e 18 de outubro foi realizada a primeira retextualização *escrita-escrita* entre os gêneros fábula e HQ, sendo disponibilizado como texto-base a fábula *O bode e a raposa*, de Esopo. Primeiramente, foi realizada uma leitura compartilhada do texto, sendo a professora responsável pela leitura em voz alta, em seguida a discussão sobre a compreensão do texto. Logo após, houve a organização dos alunos em duplas, a entrega dos quadrinhos para retextualização, conforme exposto a seguir, e planejamento por cada dupla para posterior produção da HQ.

Em 05 de novembro foram disponibilizados gibis para que os alunos escolhessem e pudessem levá-los para casa para fazer a leitura livremente. Cada um escolheu um gibi. Como parte da turma se interessou também por outros exemplares, foi possível que eles

fossem fazendo as trocas após cada leitura. Dessa forma, os empréstimos dos gibis continuaram até a finalização do projeto.

Nos dias 08, 09 e 12 de novembro foi realizada a segunda retextualização, tendo como texto-base a fábula *A tartaruga tagarela*, de Millôr Fernandes. A turma foi organizada com as mesmas duplas da primeira retextualização e prosseguiu com as mesmas orientações.

Analizando as retextualizações

A seguir, detalhamos as análises referentes à proposta de retextualização, que teve como texto-base a fábula "A tartaruga tagarela" (autoria desconhecida). Observemos o texto entregue aos alunos:

Figura 2 - Texto-base para segunda atividade de retextualização

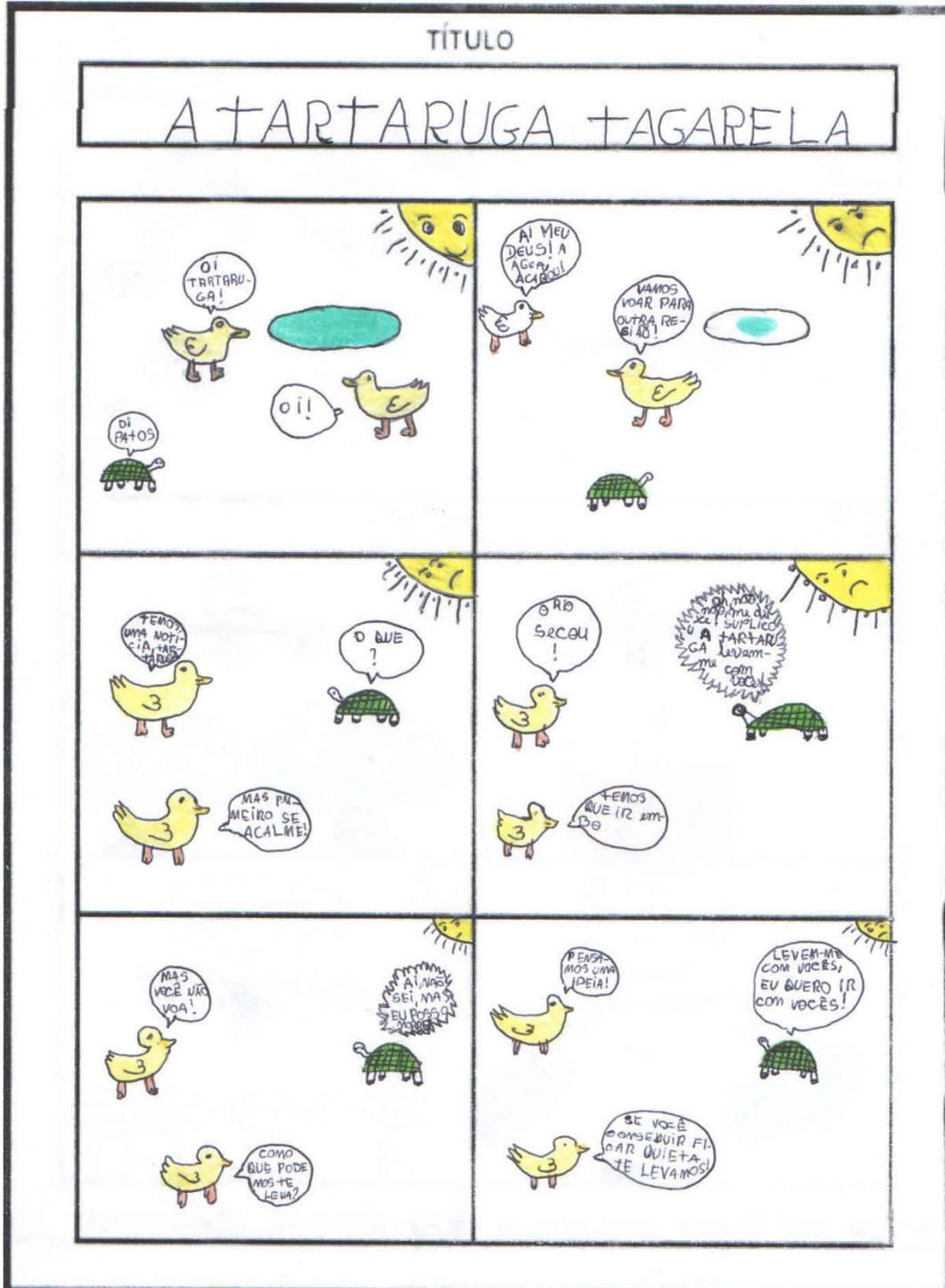
A tartaruga tagarela
Era uma vez uma tartaruga que vivia num lago com dois patos, muito seus amigos. Ela adorava a companhia deles e conversava até cansar. A tartaruga gostava muito de falar. Tinha sempre algo a dizer e gostava de se ouvir dizendo qualquer coisa.
Passaram muitos anos nessa feliz convivência, mas uma longa seca acabou por esvaziar o lago. Os dois patos viram que não podiam continuar morando ali e resolveram voar para outra região mais úmida. E foram dizer adeus à tartaruga.
- Oh, não, não me deixem! - Suplicou a tartaruga. - Levem-me com vocês, senão eu morro!
- Mas você não sabe voar! - disseram os patos. - Como é que vamos levá-la?
- Levem-me com vocês! Eu quero ir com vocês! - gritava a tartaruga.
- Pensamos num jeito que deve dar certo - disseram - se você conseguir ficar quieta um longo tempo. Cada um de nós vai morder uma das pontas de uma vara e você morde no meio. Assim, podemos voar bem alto, levando você conosco. Mas cuidado: lembre-se de não falar! Se abrir a boca, estará perdida.
A tartaruga prometeu não dizer palavra, nem mexer a boca; estava agradecidíssima! Os patos trouxeram uma vara curta bem forte e morderam as pontas; a tartaruga abocanhou bem firme no meio. Então os patos alçaram vôo, suavemente, e foram-se embora levando a silenciosa carga.
Quando passaram por cima das árvores, a tartaruga quis dizer: "Como estamos alto!" Mas lembrou-se de ficar quieta.
Quando passaram pelo campanário da igreja, ela quis perguntar: "O que é aquilo que brilha tanto?" Mas lembrou-se a tempo de ficar calada.
Quando passaram sobre a praça da aldeia, as pessoas olharam para cima, muito espantadas.
- Olhem os patos carregando uma tartaruga! - gritavam. E todos correram para ver.
A tartaruga bem quis dizer: "E o que é que vocês têm com isso?"; mas não disse nada.
Ela escutou as pessoas dizendo:
- Não é engraçado? Não é esquisito? Olhem! Vejam!
E começou a ficar zangada; mas ficou de boca fechada... Depois, as pessoas começaram a rir:
- Vocês já viram coisa mais ridícula? - zombavam.
E aí a tartaruga não agüentou mais. Abriu a boca e gritou:
- Fiquem quietos, seus bobalhões...!
Mas, antes que terminasse, já estava caída no chão. E acabou-se a tartaruga tagarela.

Fonte: A Tartaruga... (2007).

Eis o texto-fim produzido pelos alunos A e B⁷:

⁷ O texto foi produzido em duplas. Chamaremos os alunos de *aluno A* e *aluno B*, para preservar os nomes e respeitar as questões éticas da pesquisa.

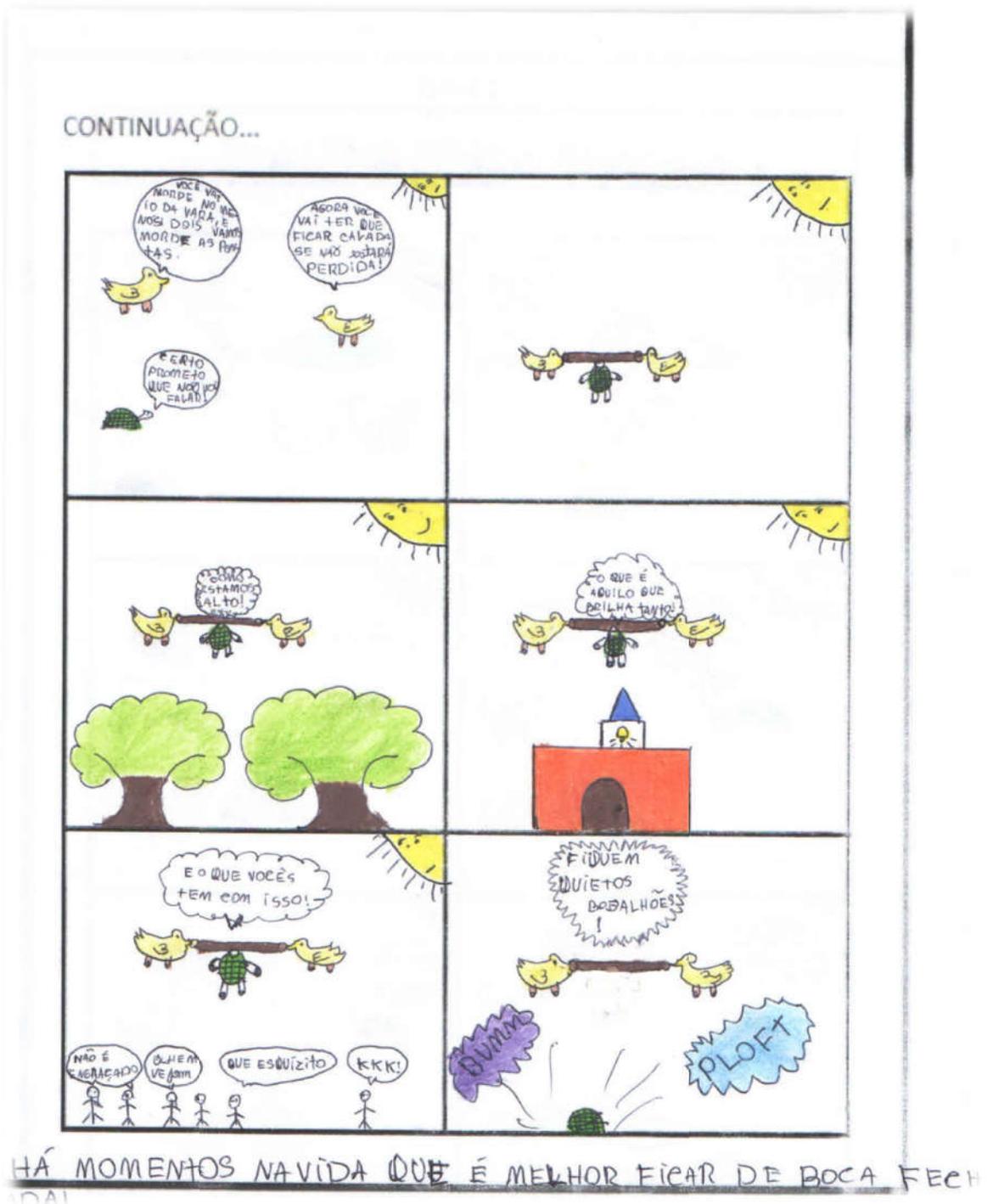
Figura 3 - Atividade produzida pelos alunos A e B a partir do texto-base



Fonte: acervo da pesquisa.

Retextualizando das fábulas aos quadrinhos:
um estudo sobre os aspectos da retextualização escrita em sala de aula

Figura 4 - Continuação da atividade



Fonte: acervo da pesquisa.

Tratando dos processos de compreensão, mais especificamente sobre o aspecto de inferência, depreendemos que, para produzir o primeiro quadrinho, os alunos A e B realizaram inferência associada à sintetização de natureza semântica e consequente reconstrução referente à situação inicial da narrativa presente na fábula. A referida situação inicial é apresentada no primeiro parágrafo do texto-base: "Era uma vez uma

tartaruga que vivia num lago com dois patos, muito seus amigos. Ela adorava a companhia deles e conversava até cansar. A tartaruga gostava muito de falar. Tinha sempre algo a dizer e gostava de se ouvir dizendo qualquer coisa”.

No quadrinho em questão, os alunos utilizam textos multimodais no movimento de reconstrução, trazendo os desenhos dos patos e da tartaruga, o diálogo entre as personagens, representando o encontro entre elas e a figura do lago. Esses recursos são fundamentais na sintetização do primeiro momento, pois introduzem no texto-fim a essência do texto-base.

Além disso, outro recurso utilizado pelos alunos é o acréscimo da figura do sol personificado com expressão de alegria, que intensifica o sentido da situação inicial, configurando um ambiente familiar e alegre. Bem como em todos os quadrinhos, exceto o último, a figura do sol aparece expressando emoções de acordo com o que acontece em cada vinheta, o que atesta que operações inferenciais lógicas foram ativadas ao longo do texto.

Outro momento em que a inferência se mostra mais intensa é no quarto quadrinho. Ao se utilizar o balão-grito, há a representação de forma incisiva da súplica feita pela tartaruga, pedindo para os patos não a deixarem. Nesse caso é notável que houve inferência fruto de avaliação ilocutória, além da associação de ideias, ou seja, se a tartaruga estava fazendo uma súplica, ela poderia estar falando de forma exaltada devido ao impacto emocional causado pela notícia de que os patos iriam embora. Aí nota-se mais uma vez a manutenção da essência do texto-base.

Ainda tratando dos aspectos de compreensão, depreendemos que a bagagem enciclopédico-cultural dos A e B manifesta-se fortemente nos textos não-verbais do texto-fim, por exemplo na figura do sol, que apresenta expressões humanas, como ocorre esporadicamente em animações infantis e nas cores utilizadas para cada elemento, na tentativa de representar da maneira mais condizente com o que eles já observaram em suas experiências.

Em todos os quadrinhos, os dois patos são representados com cor amarela, exceto no segundo quadrinho, que mostra uma composição curiosa, em que um dos patos se depara com o lago secando e fica branco, representando, assim, o estado de espanto do personagem ao ver o ambiente em que vivia tornando-se inóspito. Mais uma vez os alunos A e B fazem uso de personificação com base em seus conhecimentos de mundo,

já que comumente pessoas que se deparam com situações chocantes ficam imediatamente pálidas.

Outro ponto que indica conhecimento de mundo por parte dos alunos no retexto é o riso representado por “kkk!” no décimo primeiro quadrinho. Esse uso possivelmente advém da experiência das crianças em relação à linguagem desenvolvida em ambiente virtual, como no WhatsApp por exemplo

Quanto aos blocos tópicos, A e B utilizaram massivamente o aspecto de substituição para reconstruírem cada um deles. Observe-se o primeiro parágrafo: “*Era uma vez uma tartaruga que vivia num lago com dois patos, muito seus amigos. Ela adorava a companhia deles e conversava até cansar. A tartaruga gostava muito de falar. Tinha sempre algo a dizer e gostava de se ouvir dizendo qualquer coisa*”.

Nessa parte é narrada a situação inicial da fábula, configurando um primeiro bloco tópico, que é reconstruído no primeiro quadrinho da HQ. A voz do narrador é substituída pelas vozes dos três personagens, ou seja, os alunos se valem da substituição enquanto aspecto de reformulação e regularização linguística para reelaborarem a primeira topicalização, assim como nos demais quadrinhos, bem como são utilizados recursos multimodais intensificando a significação, como veremos adiante.

No segundo parágrafo temos: “*Passaram muitos anos nessa feliz convivência, mas uma longa seca acabou por esvaziar o lago. Os dois patos viram que não podiam continuar morando ali e resolveram voar para outra região mais úmida*”. Essa parte é representativa mantida na retextualização pelo segundo quadrinho. São utilizadas as estratégias de reconstruir o bloco tópico substituindo a narração pelo diálogo entre os personagens, utilizando expressões linguísticas mais objetivas e sintéticas em relação ao texto-base. Além disso, o quadrinho se mostra visivelmente informativo, enfatizando o bloco tópico, que gira em torno do surgimento do conflito típico das narrativas.

O final do segundo parágrafo apresenta o segmento: “*E foram dizer adeus à tartaruga*”. Aí temos outro bloco tópico, referente à possível despedida entre os patos e a tartaruga, que consta no terceiro quadrinho. Nesse ponto são seguidos os moldes dos quadrinhos anteriores, mas, diferentemente, foi feita a substituição ampliando a parte linguística. Possivelmente os alunos interpretaram esse bloco tópico, do texto-base, como insuficiente, uma vez que, após o segmento “*E foram dizer adeus à tartaruga*”, já aparece a resposta ou súplica da tartaruga, sem apresentar o provável início do diálogo. Diante disso, o bloco foi reelaborado, preenchendo a possível lacuna. O quarto quadrinho

continua com o mesmo bloco tópico, em que os patos finalmente dão a notícia, que no texto-base havia ficado implícita.

Quanto às reformulações e regularizações linguísticas, ainda no quarto quadrinho voltam a ocorrer as substituições, com a súplica da tartaruga, apesar de haver algumas inadequações linguísticas, como o fato de se manter o segmento narrativo junto à fala da tartaruga: *"Oh, não, não me deixem! -Suplicou a tartaruga. -Levem-me com vocês!"*. Também não houve a finalização de "embora" na fala do pato que está mais abaixo: *"Temos que ir embora"*. A partir daí as substituições ocorrem de forma muito sutil, já que até o final do texto-base os diálogos entre as personagens são predominantes. Assim, optam os alunos por reproduzirem todo o diálogo até o último quadrinho.

Voltando a tratar dos blocos tópicos, um bloco inicia com a súplica da tartaruga conforme já exposto na análise do quarto quadrinho e continua no quinto quadrinho com base no seguinte fragmento do texto-base: *"Mas você não sabe voar! - disseram os patos. - Como é que vamos levá-la?"*

-Levem-me com vocês! Eu quero ir com vocês! - gritava a tartaruga."

No quinto quadrinho há alterações pequenas; as que ocorrem são principalmente em relação ao nível de linguagem, que no texto-fim apresenta-se mais informal.

Na continuação do texto-base temos: *"Pensamos num jeito que deve dar certo - disseram - se você conseguir ficar quieta um longo tempo. Cada um de nós vai morder uma das pontas de uma vara e você morde no meio. Assim, podemos voar bem alto, levando você conosco. Mas cuidado: lembre-se de não falar! Se abrir a boca, estará perdida."*

A tartaruga prometeu não dizer palavra, nem mexer a boca; estava agradecidíssima!".

A reconstrução desse bloco tópico ocorre no sexto e no sétimo quadrinhos. Dessa forma, continua mantendo-se a topicalidade do texto-base, referente ao acordo feito entre os patos e a tartaruga. A integração plurissemiótica reforça a topicalidade, como os desenhos marcando a posição dos patos, cada um de um lado da tartaruga dando as orientações incisivamente.

Na seqüência do texto-base há outro bloco tópico, presente no seguinte trecho: *"Os patos trouxeram uma vara curta bem forte e morderam as pontas; a tartaruga abocanhou bem firme no meio. Então os patos alçaram voo, suavemente, e foram-se embora levando a silenciosa carga."* Esse é representado exclusivamente por texto não

verbal no oitavo quadrinho. Assim, as imagens, por si só, sintetizam o bloco tópico referido, ou seja, é o texto multimodal que dá sentido no texto-fim ao bloco operante no texto-base.

Observemos, agora, o bloco tópico seguinte: "*Quando passaram por cima das árvores, a tartaruga quis dizer: "Como estamos alto!" Mas lembrou-se de ficar quieta. Quando passaram pelo campanário da igreja, ela quis perguntar: "O que é aquilo que brilha tanto?" Mas lembrou-se a tempo de ficar calada.*" Esse trecho é retextualizado no nono e no décimo quadrinhos. Além das crianças manterem todo o diálogo, como dito anteriormente, fazem o uso de balão-pensamento, conferindo uma manutenção, não só temática, mas também linguística, ao reproduzirem rigorosamente o pensamento da tartaruga exposto no texto-base.

O último bloco tópico do texto-base refere-se ao seguinte trecho:

Figura 5 - Último bloco do texto-base

Quando passaram sobre a praça da aldeia, as pessoas olharam para cima, muito espantadas.

- Olhem os patos carregando uma tartaruga! - gritavam. E todos correram para ver.

A tartaruga bem quis dizer: "E o que é que vocês têm com isso?"; mas não disse nada.

Ela escutou as pessoas dizendo:

- Não é engraçado? Não é esquisito? Olhem! Vejam!

E começou a ficar zangada; mas ficou de boca fechada... Depois, as pessoas começaram a rir:

- Vocês já viram coisa mais ridícula? - zombavam.

E aí a tartaruga não agüentou mais. Abriu a boca e gritou:

- Fiquem quietos, seus bobalhões...!

Mas, antes que terminasse, já estava caída no chão. E acabou-se a tartaruga tagarela.

Fonte: acervo da pesquisa.

Esse bloco, referente ao problema enfrentado pela tartaruga, é reconstruído no décimo primeiro e no décimo segundo quadrinhos. Mesmo com a utilização de uma maior quantidade de falas, no texto-base, os alunos A e B as organizam estrategicamente e, numa integração multissemiótica, sintetizam o trecho em questão utilizando dois quadrinhos, inclusive fazendo uso de onomatopeias e figuras cinéticas para representar a queda da tartaruga.

Sobre a adequação gênero-textual-discursiva, depreende-se que os alunos atenderam de maneira desejável à composição do gênero HQ, deixando o texto-fim visualmente informativo de maneira considerável, a exemplo da diversidade de cores, posições das imagens, onomatopeias e balões variados. Tudo isso reforçando a manutenção da topicalidade do texto-base.

Algumas Considerações

A partir da aplicação das atividades em sala de aula, em ambiente escolar, e do exame do nosso *corpus*, com a breve exposição de uma das retextualizações analisadas⁸, afirmamos que as atividades de retextualização escrita-escrita, com forte impressão multimodal, têm o potencial de viabilizar aos alunos complexas atividades cognitivas em torno do texto (conforme demonstramos nas análises realizadas), o que traz ganhos interessantes para as áreas educacional e acadêmica.

Dentre elas, temos o trato da compreensão, da topicalidade e da reformulação e regularização linguística, com vistas à adequação de gênero. Assim, consideramos a retextualização entre gêneros escritos como uma das formas de propiciar atividades significativas e enriquecedoras nas aulas de língua portuguesa, o que contribui bastante para nosso ensino, especialmente o público.

Em relação ao que se espera do gênero HQ em termos de forma e função, observamos que no texto-fim retextualizado houve a manifestação de informatividade visual e contiguidade entre os modos textuais de maneira evidente, ou seja, os alunos apreenderam o que e como se estrutura tanto a fábula quanto os quadrinhos.

Considerando também cada detalhe da descrição das análises, associado à observação contínua realizada no decorrer da intervenção didática, depreendemos que, apesar de nem todos os alunos da turma terem apresentado resultados satisfatórios, as atividades de retextualização foram conduzidas por complexos processos de compreensão, análise e produção, referentes a uma espécie de ciclo de práticas de letramento.

Ou seja, nota-se que essas atividades são resultantes de práticas mais globais, devido aos modos como os alunos atuaram na produção de sentidos, com raízes em suas próprias existências pessoais, explorando conhecimentos advindos de práticas de

⁸ O projeto pedagógico conta com um acervo de 42 retextualizações, sendo que nem todas foram analisadas. Pode-se conferir mais análises desse corpus em Freitas (2020).

letramento amplas constituídas. Por outro lado, as atividades também resultaram num *continuum* das práticas de letramento pertinentes ao contexto escolar, seja em relação aos gêneros textuais e ao currículo ou às dinâmicas próprias de leitura, escrita e oralidade nas relações interacionais em sala de aula.

Chama-nos a atenção a bagagem enciclopédico-cultural que os alunos exploraram em seus movimentos cognitivos e linguísticos. Conseqüentemente, houve a ampliação de seus níveis de (multi)letramento, pois à medida que as atividades requerem esforços de aprimoramento linguístico, bem como o reconhecimento e constituição de gêneros envolvendo os diversos modos textuais, os alunos, ao menos parcialmente, se fazem incluídos efetivamente na dinâmica do contexto escolar com produções fortemente multimodais.

Além disso, tais atividades envolvem habilidades que os alunos necessitam para a construção de sentidos em diversas situações escolares ou não. Há, então, a preparação para práticas mais amplas de acordo com a complexa natureza da língua.

De um modo geral, a abordagem da retextualização entre gêneros viabiliza tratarmos não só da imanência dos textos, mas dos esforços de indivíduos fazendo uso de sistemas simbólicos em eventos de letramento que fazem parte de práticas sociais específicas e também refletem e apontam para outras práticas – necessitamos de mais ações destas na sala de aula e nas pesquisas acadêmicas.

Referências

A TARTARUGA tagarela. 2007. Disponível em:
<http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/coletanea%20de%20fabulas.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

ABÍLIO, Eleonora C.; MATTOS, Margareth S. de. Letramento e leitura da literatura. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006. p. 84-89

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006. p. 50-53.

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

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 503-529, jul./set. 2018a.

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

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

DIONISIO, Angela Paiva (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONISIO, Angela Paiva; MILLER, Carolyn; BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith. (org.). *Gêneros textuais*. Recife: [s. n], 2011. (Série Acadêmica, v. 1).

FREITAS, Valéria Simões. *Aspectos de retextualização nas produções escritas em sala de aula: da fábula às histórias em quadrinhos*. 2020. Dissertação (Mestrado em PROFLETRAS) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2020.

KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MILLER, Carolyn R. Rhetorical community: the cultural basis of genre. *In*: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (ed.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-78.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Neusa. *A tradução numa perspectiva textual*. 1993. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a perspectiva qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização necessária". *In*: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Waldomiro (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

Submetido em: 29 jun. 2020.

Aceito em: 14 ago. 2020.