

DO CONTO PARA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mauri Célio Alves SANTANA

Universidade Federal de Alagoas

Marcela Regina Vasconcelos da Silva NASCIMENTO

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do papel que têm atividades de retextualização no desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes do Ensino Fundamental. Para tanto, após a revisão de estudos teóricos de Dell'Isola (2007), Dikson (2018), Marcuschi (2010), entre outros, foram planejadas e realizadas oficinas de produção de texto durante as quais os estudantes participantes da pesquisa realizaram atividades de retextualização do gênero conto para o gênero história em quadrinhos. Neste artigo, apresentamos a análise de uma história em quadrinhos resultante dessas atividades. Consideramos tal estudo relevante porque permite refletir sobre estratégias linguístico-textuais-discursivas requeridas no momento da produção de textos, além de possibilitar a ampliação de conhecimentos acerca dos gêneros envolvidos.

Palavras-Chave: Produção textual; Retextualização; Gêneros textuais.

FROM SHORT STORY TO COMIC BOOK: CONTRIBUTIONS OF RETEXTUALIZATION TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract This work aims to think about the role that retextualization activities have over the development of communicative competence of students of elementary school. For that, after reviewing theoretical studies of Dell'Isola (2007), Dikson (2018), Marcuschi (2010), amongst others, text production workshops were made, in which the students that participated in the research have made activities of retextualization from the genre short story to the comic book genre. In this article, we presented the analysis of a comics book story resulting from these activities. We consider this study relevant because it allows reflection over linguistic-textual-discursive strategies requires at the moment of text production, besides enabling the extension of knowledge about the genres involved.

Keywords: Textual production; Retextualization; Textual genres.

DEL CUENTO HACIA LOS TEBEOS: CONTRIBUCIONES DE LA REESCRITURA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL

Resumen Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de las actividades de reescritura en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de la enseñanza elemental. Con esta finalidad, tras la revisión bibliográfica de Dell'Isola (2007), Dikson (2018), Marcuschi (2010), entre otros, se idealizó y se llevó a cabo, talleres de producción textual en los cuales los estudiantes que asistieron realizaron actividades de reescritura del género textual cuento al género textual tebeos. En este artículo, se presenta el análisis de un tebeo desarrollado en el marco de estas actividades. Se considera la relevancia de este estudio porque permite reflexionar sobre estrategias lingüístico-textual-discursivas relevantes en el proceso de producción textual, asimismo amplía el conocimiento de los participantes sobre los géneros textuales contemplados.

Palabras-clave: Producción textual; Reescritura; Géneros textuales.

INTRODUÇÃO

Ensinar e estudar língua portuguesa na escola nunca foram tarefas simples; sempre geram questionamentos e inconformismos que reverberam constantemente no aprendizado. Se pensarmos nas questões relativas à produção de textos, essa problemática ganha contornos bastante específicos, visto que se constata a necessidade de rever algumas práticas que têm sido corriqueiras em sala de aula.

A constatação de que o ensino de produção textual merece bem mais atenção (ou reinvenção) pode ser observado quando Passareli (2012, p. 47) chama a atenção para a questão, ao afirmar que, durante muito tempo, as práticas em sala de aula foram sustentadas apenas pelo trabalho com as noções de narração, descrição e dissertação, o que levou grande parte dos professores ao entendimento de que a atividade de ensinar a ler e a escrever deveria partir apenas da produção das famosas redações escolares. Os resultados alcançados com tais práticas estão longe de ser o desejável, tendo em vista que esse processo não dá conta de fazer relação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e que justificam a interação verbal concreta, razão para a compreensão da língua no contexto de existência.

Com este trabalho, propomos uma reflexão sobre o ensino de português que vá além do código linguístico, visto isoladamente, e passe a servir-se de uma pedagogia que possibilite uma compreensão mais global e mais consistente do fenômeno linguístico, tecendo considerações

sobre o objetivo prioritário do ensino de língua, que é desenvolver a competência comunicativa dos seus falantes e dos seus escreventes (TRAVAGLIA, 2020).

Nesse cenário, o trabalho com atividades de retextualização que aqui apresentamos busca apontar estratégias para a prática da produção textual, a fim de desenvolver no aluno a competência de produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, atentando para a necessidade de considerar o texto como unidade da língua em uso, utilizando-se de regularidades e princípios de organização, construção e funcionamento do texto.

Os objetivos deste trabalho se estabelecem, no sentido mais geral, para investigar o papel das atividades de retextualização no desenvolvimento da competência comunicativa. Depois, num âmbito mais específico, procuramos (i) analisar o processo de compreensão de texto, evidenciado (ou não) nas operações de retextualização; (ii) investigar estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto-base, projetando-as em outra situação comunicativa; (iii) ampliar o conhecimento sobre os gêneros trabalhados e suas especificidades em relação a conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Como base teórica, a pesquisa se ancora, em primeiro lugar, na visão de Marcuschi (2010), que investiga a transformação do texto na modalidade oral para a modalidade escrita e, também, abre espaço para o desenvolvimento de outros trabalhos no país, que ampliam as discussões acerca dessa temática e colocam novas questões em debate sobre dimensões outras da retextualização, inclusive da retextualização de gêneros escritos. Neste campo da retextualização, podemos destacar os estudos de Dell'Isola (2007) e Dikson (2018).

As investigações sobre o papel da retextualização no desenvolvimento da competência comunicativa apresentadas neste artigo derivam das produções escritas pelos estudantes envolvidos na pesquisa de dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, na Universidade de Pernambuco – *Campus* Garanhuns, no ano de 2019. Organizados em duplas, os alunos produziram histórias em quadrinhos a partir do texto inicial, apresentado no gênero conto.

Para a análise neste artigo, separamos uma amostra das cinco produções que compõem o *corpus* da dissertação citada. Essa amostra evidencia que a atividade de retextualização

favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, à medida que dá ao produtor/aluno a capacidade de refletir sobre a língua a partir do texto lido, processar o conteúdo do texto-base cognitivamente (acionando a **compreensão, inferência, interpretação** etc.) e projetá-lo em outro gênero por meio de estratégias linguístico-textuais-discursivas, que vão desde a **eliminação** ou **acréscimo** à reorganização tópica ou adaptação enunciativa, a depender do que o gênero de destino suporta.

Mesmo com tais evidências, ressaltamos que o sucesso do trabalho com a retextualização na escola pode não ser alcançado a partir dela mesma. Para que a retextualização aconteça, é preciso, primeiramente, que a compreensão do texto-base seja garantida e que o reconhecimento da composição dos gêneros seja também possível ao aluno/produtor.

1. GÊNEROS: MÚLTIPLAS ABORDAGENS

Ao dizer que o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda, Marcuschi (2008, p. 147) coloca em questão uma área de investigação que interessou a uma gama de pesquisadores, de diferentes campos do conhecimento e de diferentes países, por razões diversas e ao mesmo tempo específicas em cada caso.

Antes de apontar algumas das muitas correntes de gêneros estudadas por diversos campos do conhecimento, vale destacar o papel dos estudos bakhtinianos nessa área. Na perspectiva de Bakhtin (1996), os gêneros são considerados componentes culturais e históricos, que ordenam e estabilizam as relações em sociedade, mas, ao mesmo tempo, possuem um caráter de flexibilidade, o que os torna relativamente estáveis. Falamos e escrevemos por meio de gêneros, por isso, não basta que dominemos bem uma língua; é preciso ter conhecimento dos gêneros necessários a cada interação sociodiscursiva. A falta de conhecimento dos gêneros pode limitar a participação do sujeito em atividades das mais diferentes esferas sociais.

A partir dos estudos bakhtinianos, entendem-se os gêneros como meios de apreender a realidade (e atuar nela). São eles que, numa relação direta com as atividades humanas, ganham forma de enunciados relativamente estáveis, sendo, assim, alterados ao longo do tempo, a depender de exigências sociais. Além disso, alguns gêneros podem desaparecer e outros podem surgir a serviço de determinadas esferas de atividades humanas. Apoiado nessa teoria, FIORIN

(2018, p. 76) reforça que “os gêneros só ganham sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades”.

Diferentes perspectivas para os estudos de gêneros são adotadas, cada uma seguindo um princípio teórico geral de linguagem, que norteia individualmente os enquadres mais específicos de cada teoria. Entre as várias abordagens de gêneros, pode-se destacar, como exemplo, os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), representados, em especial, pelos pesquisadores Carolyn Miller, Charles Bazerman e Fredman (cf. MARCUSCHI, 2008; BAWARSHI, 2013). Tais pesquisadores estudam os gêneros na perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural.

Numa perspectiva mais interacionista e sociodiscursiva, cuja preocupação se volta para o ensino fundamental e para a oralidade e escrita, destacam-se Bronckart, Dolz e Schneuwly (cf. MARCUSCHI, 2008). Já numa corrente de estudos de gêneros mais voltada ao ensino, podemos ressaltar os estudos de Marcuschi, (cf. Marcuschi 2008) para quem, de maneira bem geral, os gêneros podem ser tomados como formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Com essa noção teórica, o autor enfatiza a relatividade dos gêneros, apoiando-se, entre outras, na visão bakhtiniana, que os vê como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística **relativamente estável** (cf. MARCUSCHI, 2011).

Na esteira de Marcuschi, Dell’ Isola (2007, p. 17) considera que “gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Paralelamente a essa afirmação, a autora continua corroborando a visão de Marcuschi (2011), quando afirma que os gêneros não se definem por aspectos formais e linguísticos, mas sim funcionais. Com isso, entendemos que os gêneros podem ser adaptados a qualquer nova situação que exija uma produção textual.

Ainda no âmbito mais pedagógico, desde os anos 90, com a instituição do Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), o ensino de produção textual pautado nos gêneros já ganha força. O documento, que contempla o resultado dos anseios de professores e pesquisadores, reconhece que a condição para o aluno alcançar o domínio da leitura e da escrita está associada à realização do exercício de construir textos, através dos gêneros textuais, e de desenvolver a capacidade de criticar e reformular seu próprio texto.

O reconhecimento da contribuição dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa se amplia ainda mais com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 80), o ensino da produção de texto, assim como o ensino da leitura, não deve ser tomado de forma genérica, descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana, assim como originalmente propôs Bakhtin (1996). Considerando todas essas orientações e os efeitos positivos do trabalho com os gêneros textuais na escola, separamos dois deles para a atividade de retextualização, a saber: **história em quadrinho (HQ) e conto**.

Somando-se aos recursos já existentes para o trabalho com a produção de texto em sala de aula, as histórias em quadrinhos (HQs) aparecem em nosso meio e representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular (RAMA; VERGUEIRO, 2004). Mas o que se espera é que o trabalho pedagógico com as HQs em sala de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, não seja justificado meramente pela ludicidade ou pela aceitação imediata por parte de alguns alunos; deve-se considerar, em primeiro plano, a possibilidade de formação crítica, linguística e textual do aluno a partir desse gênero. A multimodalidade das histórias em quadrinhos convida o aluno a uma experiência ainda mais agradável com a leitura e abre novas possibilidades para a produção textual, inclusive através de atividades de retextualização. Como exemplo disso, temos presenciado, nos últimos anos, um crescente número de clássicos da literatura transpostos para a linguagem das HQs (CARVALHO; RIBEIRO, 2018, p. 81).

Com o gênero conto, o tratamento não deve ser diferente. Cabe à escola dar a ele o espaço devido no trabalho pedagógico. Embora seja uma literatura mais acessível ao público, sobretudo na contemporaneidade, o conto não deve ser visto como o caminho mais simples e mais rápido para o estudo da literatura; pelo contrário, o trabalho com o conto deve ser tomado a partir de uma visão crítica e séria em relação ao conteúdo literário que apresenta. No dizer de Coelho (2000, p. 71), “o conto registra um momento significativo na vida da(s) personagem(ns), mas a visão de mundo ali presente permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence”.

2. RETEXTUALIZAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A DINÂMICA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O conceito de retextualização tem sido discutido por diferentes pesquisadores, a exemplo de Marcuschi (2010, p. 48), que apresenta um modelo desse processo partindo da oralidade para a escrita, oferecendo, com isso, um aporte teórico bastante rico em relação às atividades de retextualização e contribuindo para o entendimento desse processo em diferentes modos, inclusive do escrito para o escrito.

No que diz respeito à retextualização de textos escritos (em que tanto o texto-base quanto o texto de destino se realizam nessa modalidade da língua), destaca-se o trabalho de Dell'isola (2007), para quem retextualizar “é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero” (DELL'ISOLA, 2007, p. 42).

Apesar da ênfase dada pela autora na investigação da retextualização de um texto escrito para outro texto escrito, Dell'isola (2007, p. 36) não nega que a retextualização pode envolver diferentes modalidades da língua, visto que a reconhece como “a **refacção** ou **reescrita**¹ de um texto para outro, processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o De acordo com essa perspectiva, foi elaborado o quadro a seguir, com base nas tarefas indicadas por Dell'isola (2007) para o processo de retextualização.

Dell' Isola (2007) considera tais tarefas relevantes no processo de retextualização, sobretudo no que diz respeito a: leitura e compreensão, apresentação e análise de exemplos de experiências efetivas. Desse modo, faz relação com a concepção de gênero como ação social que a própria autora sustenta. Segundo Dell' Isola (2007), a retextualização dá ao aluno a capacidade de refletir sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais. Sua intenção não é oferecer um modelo único ou real de retextualização, mas colocar em prática uma reflexão acerca do que pode ser (re)criado a partir do que já se tem escrito.

1 A reescrita, nesse contexto apresentado por Dell'Isola (2007), diz respeito à transformação de um texto por meio de uma nova escrita que, por sua vez, exige operações linguístico-textuais-discursivas, de acordo com a intenção de quem escreve e com as características do gênero de destino. Por essa razão, esse modelo de reescrita se aproxima ou equivale à retextualização.

De acordo com Dell' Isola (2007), na tarefa de retextualizar, a compreensão é o ponto crucial para o sucesso da atividade. Do mesmo modo, Dikson (2018), apoiado nos estudos de Marcuschi ([2011]2010), defende que não compreender o texto-base implicaria, óbvia e necessariamente, problemas na escrita do texto-fim. A esse respeito, Marcuschi (2010) destaca que a compreensão é uma atividade anterior a qualquer atividade de transformação textual.

Quadro 1 – Tarefas do processo de retextualização

I	Leitura e compreensão a partir da observação e levantamento das características do texto lido ² .
II	Identificação do gênero, com base na leitura e compreensão.
III	A retextualização, produção de um texto a partir de outro.
IV	A conferência/verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido.
	A identificação das características do gênero-produto da retextualização.
VI	A reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

Fonte: O autor, com base em Dell'Isola (2007, p. 41,42)

3. METODOLOGIA

Por se tratar de um trabalho que visou buscar estratégias para o desenvolvimento do ensino e contribuir para a prática de professores e pesquisadores em relação à produção textual, esta pesquisa configura-se como pesquisa-ação, conforme TRIPP (2005). Para o autor, a pesquisa-ação exerce caráter intervencionista e ocorre em cenários sociais não manipulados (TRIPP, 2005). A ideia de pesquisa-ação ainda nos remete ao ponto de vista de Paulo Freire, de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996). Dessa forma, a pesquisa-ação caminha pelos passos da investigação-ação, que, por sua vez, age sobre o campo da prática numa espécie de ciclo, conforme detalha Tripp (2005).

² Importa salientar que Dell'Isola (2007) apresenta 7 tarefas para o trabalho com a retextualização, detalhando separadamente os passos com a leitura (tarefa 1) e a compreensão (tarefa 2). Neste trabalho, apresentamos as mesmas tarefas propostas pela autora, no entanto, as tarefas de leitura e compreensão são vistas no mesmo passo.

As atividades foram realizadas em dupla, em uma turma de 8º ano de uma escola pública, para que os pares pudessem discutir melhor sobre a leitura e uma opinião complementasse a outra. As duplas foram convidadas à leitura de dois contos: “Um apólogo”, do escritor Machado de Assis, e “Uma galinha”, escrito por Clarice Lispector, que deveriam ser transformados em história em quadrinho. Neste artigo, separamos uma das produções selecionadas a partir do critério Amostragem Aleatória Simples (AAS)³ para apresentação e análise dos resultados.

O percurso metodológico se deu em cinco oficinas didáticas, elaboradas para orientar a atividade de retextualização, cada uma delas com duração de 50 minutos, acontecendo uma vez por semana.

3.1 OFICINA 1 – LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS REALIZADOS POR MEIO DO GÊNERO CONTO; ANÁLISE DE CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

A primeira oficina teve como objetivo analisar diferentes textos realizados por meio do gênero conto. Assim, os alunos fizeram a leitura, compreensão e interpretação de contos, por meio de ações cognitivas para ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e conhecimentos de mundo, a partir de diferentes textos do gênero conto, comparando-os com textos de outros gêneros.

3.2 OFICINA 2 - LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS REALIZADOS POR MEIO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHO; ANÁLISE DE CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

Esta oficina foi dedicada ao levantamento e estudo das características das HQs, enquanto gênero notadamente multimodal. Entre as características básicas para a compreensão das narrativas, pudemos destacar: a linguagem dos balões; os recursos de expressividade (nas letras e na fisionomia das personagens); as onomatopeias e a importância das legendas como participação onisciente do narrador. Além destas, informações importantes sobre enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, bem como sobre a utilização de figuras cinéticas e metáforas visuais também foram discutidas.

³ De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Amostragem Aleatória, também chamada de aleatória simples, é aquela na qual todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem escolhidos como elemento da amostra; os elementos da amostra são, por isso, escolhidos por sorteio.

3.3 OFICINA 3 – RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO PARA HISTÓRIA EM QUADRINHO (PRODUÇÃO INICIAL – 1º MOMENTO)

Na oficina 3, os estudantes focaram no planejamento textual, esboçando um roteiro quadro a quadro. Cada dupla realizou sua produção a partir de um dos contos sugeridos. A partir desse momento, esperávamos que os estudantes já tivessem mais conhecimento sobre o gênero HQ e demonstrassem maior habilidade para produzir a história em quadrinhos inicial, o que contribuiria para consolidar conhecimentos construídos na oficina anterior e fomentar a construção de novos conhecimentos a partir das dúvidas surgidas no decorrer do processo de produção e a partir das reflexões suscitadas no processo de refacção.

3.4 OFICINA 4 - RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO PARA HISTÓRIA EM QUADRINHO (PRODUÇÃO INICIAL – 2º MOMENTO)

A quarta oficina foi o segundo momento da etapa da produção escrita. A partir da produção da HQ, os alunos deveriam considerar as condições de produção desse gênero, atentando para o fato de que o gênero-produto deve apresentar o conteúdo do texto-base. Reservou-se tempo ainda para os ajustes finais ligados a desenhos e pintura das produções. Tendo em vista que não estamos lidando com produtores profissionais de quadrinhos, e sim com estudantes em processo de aprendizado, levaremos em conta, para efeito de análise, as tentativas de representação icônica de cada dupla.

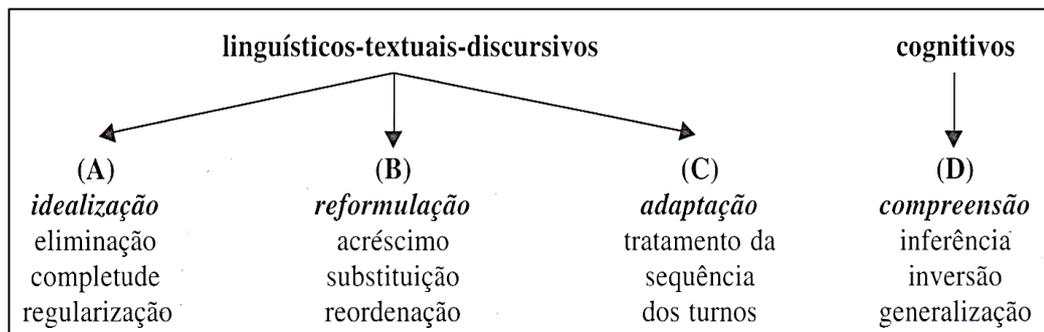
3.5 OFICINA 5: REESCRITA DA PRODUÇÃO

Nesta etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar a reescrita do texto inicial. Não seguimos, para isso, os moldes da sequência didática empreendida por Dolz e Schneuwly (2004), mas dedicamos tempo em analisar as produções iniciais, para tentar identificar, principalmente, os aspectos linguísticos-textuais-discursivos que necessitariam de melhoramento, considerando o gênero produzido.

4. DO ESCRITO PARA O VERBO-VISUAL: PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Para iniciar a análise das atividades de retextualização, é importante compreendermos os aspectos envolvidos nesse processo. Inicialmente, vejamos os aspectos estabelecidos por Marcuschi (2010).

Quadro 2: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

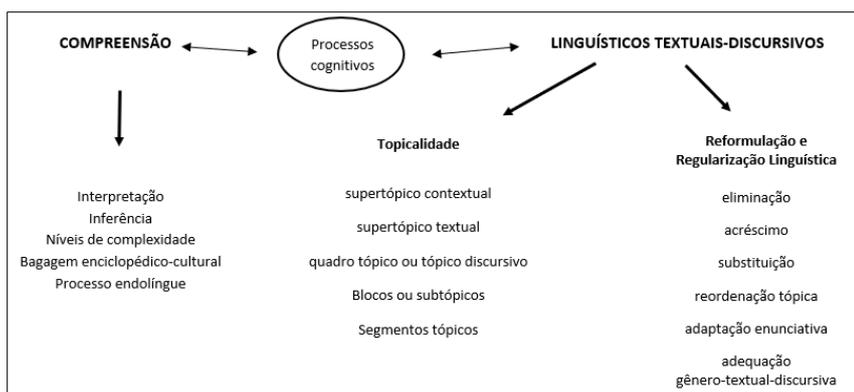


Fonte: Marcuschi (2010, p. 69)

Esses aspectos estabelecidos por Marcuschi (2010) permitem-nos compreender melhor os passos a serem seguidos para realizar atividades de retextualização e garantem uma análise mais aprofundada do texto-fim (escrito) em relação ao texto-base (oral). Inspirando-se nas ideias de Marcuschi (2010), Dikson (2018) propõe outras possibilidades de análise dos aspectos envolvidos no processo de transformação textual de um gênero escrito para outro gênero escrito, sugerindo, assim, uma reconfiguração das categorias de análise, a partir do modelo criado por Marcuschi (2010).

DIKSON (2018) sugere categorias de análise para as investigações das atividades de retextualização a partir de aspectos que vão desde o movimento de compreender o texto-base (compreensão) até as estratégias de adequação textual-discursiva no texto-fim (aspectos linguísticos-textuais-discursivos), ambos inter cruzados pelos processos cognitivos, aspectos estes considerados imprescindíveis em qualquer **feitura** e **refeitura** textual (DIKSON, 2018, p. 511, grifos do autor).

Quadro 3: Aspectos envolvidos no processo de retextualização escrita-escrita



Fonte: Dikson (2018, p. 510)

De acordo com o quadro 3, entende-se que os aspectos envolvidos no processo de retextualização são organizados em dois grandes eixos, um denominado **compreensão** e outro direcionado aos níveis **lingüísticos-textuais-discursivos**, ambos imbricados por processos cognitivos. Cada um desses eixos se subdivide em diferentes ações associadas em três blocos. O primeiro bloco diz respeito às ações ligadas à **compreensão**, o segundo e o terceiro formam o conjunto referente aos níveis **lingüísticos, textuais e discursivos**, que estão subdivididos no bloco da **topicalidade** e da **reformulação e regularização linguística**. Para uma análise mais aprofundada dessas subdivisões, sugerimos a leitura de Dikson (2018).

A análise das atividades de retextualização do gênero conto para o gênero história em quadrinhos tem como parâmetro as categorias de análise apresentadas por Dikson (2018). Embora as demais operações não tenham sido ignoradas, para esta análise, as operações de **reformulação e regularização linguística** receberam maior ênfase, visto que a alteração nos aspectos lingüísticos-textuais é essencial nesse processo de retextualização. Além disso, o aporte teórico de Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007), já mencionados neste trabalho, foram fundamentais para a compreensão dos resultados.

5. DO CONTO AOS QUADRINHOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização cuja análise é apresentada a seguir, identificada na pesquisa como R1 (DUPLA A & G), parte do texto **Uma galinha**, escrito no gênero conto. A dupla A & G retextualizou

o conto em nove quadinhos, destacando as personagens principais, o cenário e trechos do texto-base que mais guardaram na memória.



Figura 1 – História em quadrinhos produzida pela dupla A & G

Fonte: Atividade produzida por estudantes participantes da pesquisa

Inicialmente, podemos observar, no primeiro quadro da retextualização, a representação do tempo e espaço em que ocorre a história narrada pelo conto. De acordo com o texto-base, **era uma manhã de domingo, ela não olhava para ninguém e ninguém olhava para ela**. A descrição do tempo e da forma como os personagens se apresentam no conto foi representada na HQ pelos pais sentados à mesa, quando, durante o diálogo, a mãe relata que está com fome e deseja comer uma galinha, ao mesmo tempo em que a menina parece brincar, despreocupada, com uma boneca. Até então, ninguém parece se lembrar da galinha, e ela se mostra de olhos bem abertos, talvez planejando sua fuga.

Ao produzir o segundo e terceiro quadrinho, a dupla A & G segue o processo da **substituição** e coloca em duas cenas ações projetadas no texto-base por meio de vários parágrafos, que se encarregam de apresentar características da galinha e seus planos para fugir

de casa. Os dois quadrinhos substituem, pela linguagem não verbal, trechos básicos do texto-base.

Além da **substituição**, marcada pela troca de grande parte da linguagem verbal pela representação não verbal, os estudantes ainda se utilizam do processo de **acréscimo**, para trazer novos elementos à produção. Percebe-se, no segundo quadrinho, o balão com a onomatopeia, para indicar que a galinha parecia aflita ao fugir. Assim, no entendimento dos alunos, dado por processos cognitivos da **compreensão** (interpretação ou inferência), quando uma galinha foge aflita, esta pode produzir o som representado pela onomatopeia “Có! Có!”.

Um aspecto bastante relevante para se observar nos quadrinhos 2 e 3 é a mudança no aspecto visual. O quadro monocromático da cozinha dá lugar a um conjunto de cores e novos espaços que configuram uma mudança de tempo e espaço na narrativa. A perspectiva com que se veem as casas por cujos telhados passeia a galinha confere destaque à protagonista da história (a galinha), enquanto o dono da casa é apresentado em tamanho menor, de costas (no quadrinho 2), para deixar claro que ele havia saído do lugar anterior (a cozinha) e caminhava em direção à rua, à procura do animal. Já no quadrinho 3, a posição da visão que se tem do homem se inverte, representando o retorno para casa, depois de uma caçada bem-sucedida, confirmado pela galinha presa às suas mãos.

No 4º quadrinho, percebemos mais uma vez o acréscimo de novos elementos (a onomatopeia *Có! Có!*) e de mais outra (*Grrr*), que parece querer representar o ranger de dentes do homem. Levados pelo fato de o texto-base apontar que não foi fácil o resgate do animal, e que não se via no homem tanta habilidade ou disposição para correr quarteirões à procura do almoço de domingo, os estudantes compreenderam que tal comportamento humano poderia ser representado na história em quadrinhos não apenas com uma onomatopeia representativa do ranger de dentes (fúria), mas pelo acréscimo de artifícios como as **figuras cinéticas**, que são mecanismo utilizados para dar a ideia ou ilusão de mobilidade, de deslocamento físico (cf. RAMA e VERGUEIRO, 2004), no caso dessa produção, os traços em volta da face do homem. Embora os traços não circulem a cabeça da personagem, consideremos aqui como figuras cinéticas que permitem inferir um sentimento de negação do homem em relação à atitude da galinha.

Para reforçar a ideia de que o homem não via outro lugar para a galinha que se transformaria no almoço de domingo, senão ao lado do fogão, conforme destaca o texto-base,

os estudantes se valem do recurso de expressividade, que é comum para auxiliar na apresentação dos sentimentos das personagens das HQs. Pode-se perceber a mudança de fisionomia do homem tanto nos aspectos já mencionados como na ação de **jogar a galinha ao chão, com violência** (aspecto representado literalmente no texto-base), fato este observado pela forma como a galinha é desenhada no quarto quadrinho, com as pernas para cima.

Há uma estreita aproximação do quadrinho 4 com o primeiro quadrinho. A cor do fundo, os objetos que representam a cozinha (fogão, cadeira) e a luz no teto mostram que a compreensão do texto-base pela dupla aconteceu a contento, visto que esta interpretou com facilidade de onde a galinha fugiu e para onde ela foi redirecionada pelo dono da casa. Essa informação está posta no texto **Uma galinha**, mas foi necessária a ativação do aspecto cognitivo da **compreensão** para que essa transformação fosse efetivada no texto-fim.

A história continua nos quadrinhos 5 e 6. O quinto quadrinho mostra a cena referente ao texto do final do 6º parágrafo e do 7º parágrafo do texto-base, em que a galinha, **por pura afobação, põe um ovo**. O quadrinho seguinte contempla o acontecimento dos 4 parágrafos seguintes, quando toda a família é motivada pelos gritos da menina a se voltar para o tão grande acontecimento: **a jovem parturiente que acabara de surgir na casa**.

De acordo com o conto, o ovo mudaria o destino da galinha. O almoço de domingo deveria ser substituído imediatamente, ou o dono da casa e sua filha estariam de uma vez por todas intrigados da mulher. Isso é o que se pode interpretar a partir da reação da menina e do seu pai em relação à nova fase da galinha. Essa cena é representada no 6º quadrinho pela contemplação do ovo pela menina (desenho da menina sentada na cadeira, admirando o ovo) e pela expressão de medo/surpresa do homem em relação à postura da mulher segurando o facão, provavelmente para matar a galinha e preparar o almoço.

No 6º quadrinho, ainda se observa um acontecimento relevante para a construção do texto-fim. Mais uma vez, os estudantes **inferem** que uma reação da personagem, dada pelo narrador do conto, pode ser representada por uma expressão verbal e fazer sentido para o texto. Como vemos no texto de origem, o narrador descreve a mulher como alguém que **deu de ombros** (11º parágrafo) para a situação conflituosa que se levanta na família em relação à decisão de matar ou não a galinha, e essa expressão é transposta para a história em quadrinhos como uma fala: **por mim!** (2º balão do 6º quadrinho). A decisão de **substituir** uma informação

do narrador (no texto-base) pela fala da própria personagem (no texto-fim) parece um recurso bastante inteligente e requer uma ação cognitiva ligada tanto à **compreensão** quanto às operações de **reformulação e regularização linguística**.

O lugar onde a história continua ainda é percebido pelos estudantes, visto que não há variação de cor ou outros elementos na representação do fundo dos quadrinhos. Embora os quadros passem de um **plano geral** (que abrange a figura humana e todo o cenário em volta) para um **plano total ou conjunto** (que abrange apenas a figura humana e poucos detalhes do cenário) em relação aos anteriores, a intenção dos estudantes de mostrar que a história continua acontecendo na cozinha da casa ainda pode ser entendida, uma vez que se pode observar, além da cor amarela no fundo do quadro, parte do fogão no canto esquerdo do 5º quadrinho e uma mesinha no 6º quadrinho.

Depois de ganhar novamente a vida, como afirma o narrador do conto, a galinha passa da condição de futuro almoço de domingo à rainha da casa. No 7º quadrinho, podemos perceber um estereótipo construído pela dupla A & G em relação à noção de reinado. Ao dizer que a galinha virou a rainha da casa, o narrador deu aos estudantes a possibilidade para a compreensão de que aquele animal, agora, deveria ser contemplado não mais como uma refeição, mas como um ser de destaque, de importância maior na casa. A visão dos alunos de que uma rainha deve estar no seu trono pode estar ligada aos padrões de reis e rainhas a que as crianças têm acesso por meio da leitura de contos clássicos e dos filmes clássicos infantis, inclusive da *Walt Disney*.

Ainda do 7º quadrinho, os estudantes evidenciam a nova condição da galinha não só pela coroa na cabeça, mas também por sua disposição confortável ao trono. O que se nota neste quadrinho é a capacidade de percepção da dupla em considerar um evento tão importante para a narrativa do conto, sem diminuir essa importância no texto-fim, marcada pela ampliação dos elementos do quadro, que passa a ser construído no **plano total ou de conjunto**. Este plano é um recurso das histórias em quadrinhos que amplia os personagens ou elementos do quadro na tentativa de evidenciá-los para o leitor.

Na sequência da história, o enquadramento volta ao **plano geral** para fazer aparecer as demais personagens, quando a fala do narrador é confirmada pelos alunos a partir do balão que expressa o pensamento do dono da casa. Este balão, por sua vez, **substitui** a fala do narrador no

texto-base, que não passa a ser fala da personagem no texto-fim, mas transforma-se numa ideia, já que a galinha mereceu tantos cuidados e regalias depois de ter colocado o ovo.

A dupla A & G finaliza a produção retextualizando o desfecho do conto em um quadrinho bem representativo. Volta-se, mais uma vez, ao plano de fundo amarelo para simbolizar a representação espacial da cozinha, onde a história começa e onde também termina. O conto **Uma galinha** narra um desfecho no qual o animal tem o fim a que estava destinado desde o início da história, já que, embora tenha recebido uma nova oportunidade para viver, em razão da sua ligeira fase maternal, não demorou a tornar-se o tão esperado almoço de domingo.

A despeito de o texto-base finalizar a narrativa com a frase: **Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos**, provocando no leitor uma reflexão mais profunda em relação a tal acontecimento, no texto-fim, os autores reescrevem essa situação de impotência da galinha (e da mulher, em outra interpretação possível) de forma bem humorada na linguagem dos quadrinhos. Essa possibilidade de tornar os fatos mais suaves e mais cômicos é uma característica própria do gênero história em quadrinhos, que tem à sua disposição os recursos da linguagem icônica alinhados à linguagem verbal.

Enquanto linguagem verbal, insere-se, no último quadrinho da HQ, uma expressão típica da linguagem informal: **Você já era!** que, no contexto do quadrinho apresentado, representa o fim da galinha. De acordo com a interpretação da dupla A & G, a expressão **Por mim!**, escrita no 6º quadrinho, liga-se semanticamente à expressão **Você já era!**, uma vez que esta última confirma o desejo inicial da dona da casa de matar a galinha, ao passo que expressão **Por mim!** marca a insatisfação disfarçada de indiferença, por parte da mulher, em razão da interrupção do plano, pela defesa dos demais membros da casa em favor do animal. Vale ressaltar que o texto-base não deixa claro quem matou o animal. A ação praticada é indicada pelo verbo na terceira pessoa do plural, que tanto pode expressar uma decisão coletiva da família quanto pode atuar como um índice de indeterminação do sujeito.

Nesta produção, não se observa também o **final** característico das HQs, que geralmente ocupa um quadrinho inteiro ou é realçado por algum outro elemento no último quadro. Embora isso não se efetive nesse texto, a intenção de finalizar a narrativa com uma expressão que substitui o **fim (Você já era)** comprova, pois, a competência comunicativa dos estudantes, uma vez que conseguem captar o conteúdo do texto-base, processá-lo por meio de estratégias

cognitivas (**leitura, compreensão, inferência**, entre outras) e retextualizá-lo a partir de outros elementos linguísticos que ainda ganham mais sentido se estão vinculados à linguagem icônica dos quadrinhos.

Do ponto de vista da topicalidade, em relação ao conto **Uma galinha**, pode-se considerar como **supertópico** a representação da mulher na sociedade. Embora a dupla não tenha atentado para essa possível interpretação a partir do conto de Clarice Lispector, o texto-fim segue uma ordenação tópica coerente em relação ao texto-base. Quanto aos aspectos de **reformulação e regularização linguística**, a retextualização acontece principalmente pelas vias do **acréscimo, substituição e adaptação enunciativa**. Esta última estando mais relacionada às estratégias utilizadas pelos alunos para ajustar as formatações do texto-base (conto) às exigências do gênero-fim (HQ).

Ao cumprir as tarefas de retextualização sugeridas por Dell'Isola (2007) a dupla A & G consegue conferir ao texto-fim o conteúdo do texto-base, já que se percebe a construção do texto de destino com base nas características do gênero. Ademais, o atendimento aos princípios de textualidade, principalmente **informatividade e coerência** também reforçam a competência comunicativa dos estudantes. O primeiro pelo fato de os produtores do texto distribuírem a informação do conto nos quadrinhos sem causar redundância, mantendo sempre um equilíbrio entre a informação dada e a informação nova. Quanto à **coerência**, esta se mantém tanto pela relação estabelecida entre os elementos linguísticos verbais como pela compreensão dos elementos subjacentes ao texto-base que são representados na história em quadrinho pela linguagem verbal e, principalmente, pelos recursos icônicos do gênero.

Quanto aos aspectos envolvidos no processo de retextualização relacionados ao campo cognitivo da **compreensão**, nota-se o envolvimento de todas as operações na produção da dupla, algumas mais reforçadas que outras, a exemplo da **interpretação, da inferência e bagagem enciclopédico-cultural**. As operações de níveis de complexidade e processo endolíngue também podem ser percebidas. No primeiro caso, dizemos que o gênero-base esteve à disposição do gênero-fim, de modo que os alunos encontraram um caminho possível para que a retextualização acontecesse e, por essa razão, observou-se que o **nível de complexidade** estava de acordo com o nível de conhecimento da turma. Com relação ao *processo* **endolíngue**, é possível constatar que se trata de uma operação comum a todas as atividades realizadas, tendo

em vista que os produtores das retextualizações, ao cumprirem a tarefa da leitura e da compreensão do texto-base, acionaram projeções mentais do texto-fim, conforme destacamos na oficina 3, quando os estudantes se encarregaram de realizar o planejamento inicial de suas produções para, posteriormente, concretizá-lo de forma escrita.

No tocante à topicalidade, a produção não apresenta alterações significativas na ordem tópica do texto, e os ajustes ocorridos são justificados pelas necessidades observadas para a adequação ao novo gênero. Assim, na passagem do conto para a história em quadrinhos, o texto-base foi reordenado topicamente a partir da sequenciação quadro a quadro, sem maiores intervenções observadas nessa questão.

Para a reescrita do conteúdo do conto na narrativa quadro a quadro, impreterivelmente, foram exigidas operações relativas aos aspectos **linguísticos-textuais-discursivos**, de modo que foram indispensáveis a reformulação e a regularização linguística. Nesse contexto, as intervenções ocorreram em maior quantidade pelos processos de **eliminação, acréscimo e substituição**, tendo em vista a necessidade de retextualizar a linguagem do conto para a formação de diálogos dentro dos balões da HQ. Os aspectos de **adaptação enunciativa e adequação gênero-textual-discursivo** também podem ser observados nas retextualizações.

Dada a reflexão sobre os aspectos analisados na produção, é preciso considerar a relevância dessas atividades, tendo em vista que, no processo de retextualização, “as interferências com relação ao texto podem ser mais ou menos acentuadas, dependendo da organização que se dá a cada gênero” (DELL’ISOLA, 2007, p. 43). Com base nisso, devemos levar em conta a composição do gênero-fim escolhido para a retextualização, cujas especificidades não se limitam à linguagem verbal, mas se apresentam ainda mais na linguagem icônica e nos aspectos gráficos-textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, concluímos que a atividade de retextualização não isenta o professor de língua portuguesa de outros caminhos, nem deve ser considerado o processo mais eficiente para a promoção do ensino. Essa proposta de atividade é mais uma alternativa possível para a compreensão da língua como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, revelada a partir da cultura de seus usuários. Com base nisso, a atividade de retextualização se

mostra um caminho viável para entendermos mais de perto o fenômeno linguístico e comunicativo, sobretudo a partir das relações entre gêneros textuais.

Fica claro também que a retextualização envolve diretamente três tarefas básicas com a língua: **a leitura, a compreensão e a produção do texto**. Não se trata de trabalhar cada um desses movimentos separadamente, mas de tornar possível o envolvimento dos três aspectos sob o ponto de vista da competência comunicativa. Ao transformar um texto realizado inicialmente no gênero conto em outro texto, agora materializado no gênero história em quadrinhos, os estudantes lidam com processos linguísticos, textuais e discursivos diversos que contribuem para o entendimento do funcionamento do texto enquanto evento sociointerativo. Ademais, a atividade de retextualização comprova a noção de gênero enquanto forma cultural e cognitiva de ação social, visto que cada qual assume seu lugar no processo comunicativo e o conhecimento da composição dos diferentes gêneros dá ao aluno a condição de tornar-se mais eficaz comunicativamente, uma vez que são os gêneros os principais responsáveis pela orientação das atividades linguísticas dos sujeitos (alunos).

Com a atividade de retextualização do gênero conto para o gênero história em quadrinhos – assim como a retextualização de outros gêneros – colocamos o aluno na condição de produtor do texto e não de reproduzidor, se considerarmos a existência da autoria do texto-base. As razões que o tornam produtor e não reproduzidor estão no fato de as estratégias cognitivas utilizadas para a produção do primeiro texto serem essencialmente as mesmas que empreendemos para a retextualização. Tudo que falamos ou escrevemos parte de uma situação já vivenciada antes. Assim, a retextualização pode ser vista como um novo texto do ponto de vista da autoria, sem se desvencilhar do tema com base no qual o primeiro texto foi produzido.

Ao (re)escrever o texto em outro gênero, o estudante desenvolve sua competência comunicativa. A atividade de ler um texto, compreendê-lo e reescrevê-lo em outro gênero exige do aluno/produtor diferentes habilidades, quais sejam: **leitura e compreensão; capacidade interpretativa** ou *de inferência*; acionamento de **conhecimentos enciclopédicos ou de mundo (bagagem enciclopédico-cultural)**, além da capacidade de manutenção da **topicalidade** textual e da capacidade de **reformulação e regularização linguística** exigidas para a reprodução textual.

Ratificamos que não queremos exaurir as possibilidades de ensino da produção textual na escola, e sim fomentar professores e estudantes a buscarem novos caminhos que cheguem a

resultados mais significativos para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Se assim desejarem investigar os processos de retextualização, que este trabalho possa ser um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas. Além disso, esperamos que, mesmo nesse estágio, o trabalho com a retextualização na escola possa levantar voos mais seguros no campo da produção textual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1996.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, 1997.

CARVALHO, Ive Marian. **As HQs chegam à escola**. Campinas/SP: Pontes, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

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

DIKSON, Dennys. **A retextualização escrita-escrita**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 18, n 3, p. 503-529, 2018.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FGV – Fundação Getúlio Vargas. Biblioteca Virtual. **Amostragem Probabilística Simples**. Disponível em: <http://ead2.fgv.br/ls5/centro_rec/pag/textos/tipos_amostragem_3.htm>. Acesso em: 16. Dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, Ed. 10ª, 2010.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

PASSARELI, Lilian Maria Ghiurno. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.

RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTANA, M. C. A. Do conto aos quadrinhos: o papel da retextualização no desenvolvimento da competência comunicativa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco. Garanhuns, p. 145. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Competência comunicativa**. Glossário Ceale/UFGM. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 16. Jan. 2020.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443.

Mauri Célio Alves SANTANA

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. É graduado em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UPE (2009), Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP (2011) e Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, campus UPE/GARANHUNS (2020). Integrante do grupo Laboratório do manuscrito escolar (L' ÂME). É professor efetivo de Língua Portuguesa da rede municipal de OROCÓ-PE e coordenador pedagógico do Colégio Visão, em Santa Maria da Boa Vista - PE.

Marcela Regina Vasconcelos da Silva NASCIMENTO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2015), é graduada em Licenciatura em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife (2005), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinetti do Recife (2007) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009). É Professora Adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde lidera o Núcleo de Estudos de Línguas e Discurso (NELD/UFPE-CNPq). Atualmente, é coordenadora do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa, na UFPE.

Recebido em 17/agosto/2022 - Aceito em 12/dezembro/2022.