

**O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS A PARTIR DA
RETEXTUALIZAÇÃO: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**TEACHING DISCURSIVE GENRES THROUGH
RETEXTUALIZATION: ANALYSIS OF A PORTUGUESE
LANGUAGE TEXTBOOK**

**LA ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS A TRAVÉS
DE LA RETEXTUALIZACIÓN: ANÁLISIS DE UN LIBRO
DIDÁCTICO DE LENGUA PORTUGUESA**

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento¹
Joyce de Araújo Medeiros²

RESUMO

A retextualização pode ser concebida como um importante recurso didático no processo de ensino de gêneros discursivos na sala de aula. Partindo dessa perspectiva, merecem atenção as propostas de ensino presentes no Livro Didático - LD. Assim, este estudo objetiva analisar como o recurso da retextualização aparece em um livro didático de língua portuguesa do quinto ano, considerando propostas de ensino de gêneros discursivos. Os pressupostos teóricos que sustentam esta investigação decorrem dos estudos de Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), especificamente no que tange a concepção de linguagem, enunciado e gêneros do discurso. Também dialoga com os estudos de Marcuschi (2001; 2008), Matencio (2002; 2003), Dell'Isola (2007) e outros, que abordam a retextualização como proposta de ensino. Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pautada numa perspectiva de compreensão de um *corpus* composto no LD de Língua Portuguesa. Os resultados apontam que o LD, embora não explicita a terminologia retextualização, apresenta propostas, numa linguagem adaptada aos interlocutores/alunos, que mobilizam procedimentos típicos da retextualização.

Palavras-chave: Retextualização; Gêneros discursivos; Livro Didático; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Retextualization can be seen as an important teaching resource in the process of teaching discursive genres in the classroom. From this perspective, the teaching proposals in textbooks deserve attention. Thus, this study aims to analyze how retextualization appears in a fifth grade Portuguese language textbook, considering proposals for teaching discursive genres. The theoretical assumptions underpinning this research stem from the studies of Bakhtin

¹ Doutorado em Linguística pela UFPB, professor do DEDUC/CERES/UFRN, ilderlandion@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia, UFRN, joycearaujom15@gmail.com.



(2011), Medviédev (2012) and Volóchinov (2017), specifically with regard to the concept of language, utterance and discourse genres. It also dialogues with the studies of Marcuschi (2001; 2008), Matencio (2002; 2003), Dell'Isola (2007) and others, who address retextualization as a teaching proposal. This research takes a qualitative approach, based on a perspective of understanding a corpus made up of Portuguese language books. The results show that although the textbook does not make the terminology retextualization explicit, it does present proposals, in language adapted to the interlocutors/students, which mobilize procedures typical of retextualization.

Keywords: Retextualization; Discursive genres; Textbook; Elementary school.

RESUMEN

La retextualización puede considerarse un importante recurso didáctico en el proceso de enseñanza de los géneros discursivos en el aula. Desde esta perspectiva, las propuestas didácticas de los libros de texto merecen atención. El objetivo de este estudio es analizar cómo aparece la retextualización en un libro de texto de lengua portuguesa de quinto curso, teniendo en cuenta las propuestas de enseñanza de los géneros discursivos. Los presupuestos teóricos que sustentan esta investigación provienen de los estudios de Bajtín (2011), Medviédev (2012) y Volóchinov (2017), específicamente en lo que respecta al concepto de lengua, enunciado y géneros discursivos. También dialoga con los estudios de Marcuschi (2001; 2008), Matencio (2002; 2003), Dell'Isola (2007) y otros, que abordan la retextualización como propuesta didáctica. Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en una perspectiva de comprensión de un corpus constituido por libros de lengua portuguesa. Los resultados muestran que, aunque el libro de texto no explicita la terminología retextualización, presenta propuestas, en un lenguaje adaptado a los interlocutores/alumnos, que movilizan procedimientos típicos de la retextualización.

Palabras clave: Retextualización; Géneros discursivos; Libro didáctico; Educación primaria.

1 INTRODUÇÃO

O termo retextualização começa a ganhar destaque no Brasil nos anos de 1990 com a tese de doutorado de Neusa Travaglia, a qual só foi publicada em 2003. Após a publicação da tese de Travaglia (2003), foram desenvolvidos e publicados outros estudos (não de forma definitiva) que discutem esse processo textual, a saber, a retextualização. Marcuschi (2001), em seus trabalhos, por exemplo, discute novas possibilidades para a compreensão do que é a retextualização. A retextualização é um processo complexo, que envolve leitura, compreensão, escrita, transformação de uma forma de dizer em outra etc. Dessa forma, de acordo com Marcuschi (2001), é essa passagem ou transformação que é denominada de retextualização.

Neste trabalho, apresentamos a perspectiva do processo de retextualização no livro didático do quinto ano do Ensino Fundamental, da Editora Ática, tendo como



autoras, Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2017). Este estudo é resultado de um Projeto de Extensão intitulado “*Da leitura à produção textual: a retextualização como recurso didático*”³, desenvolvido na Escola Municipal Severino Paulino de Souza - zona rural da cidade de Caicó-RN, mais precisamente numa turma de quinto ano do Ensino Fundamental. Durante a Extensão, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), utilizado nessa turma, foi analisado na perspectiva da retextualização. Assim, neste estudo, publicamos a análise realizada especificamente nas propostas que o referido livro apresenta para o trabalho com a produção/escrita de gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal analisar propostas de produção de gêneros discursivos⁴ no livro didático de Língua Portuguesa na perspectiva da retextualização, tendo em vista ampliar a própria concepção de retextualização, considerando a perspectiva dialógica da linguagem, e evidenciar possibilidades de um uso mais efetivo desse recurso. Com isso, partimos do pressuposto de que, embora não use a terminologia “retextualização”, o LD apresenta comandos que se aproximam do que compreendemos como retextualização. Assim, o estudo visa a responder à seguinte questão: como as propostas de produção de gêneros discursivos no livro didático de Língua Portuguesa evidenciam a utilização da retextualização?

Para responder a essa questão, mobilizamos uma abordagem qualitativa, pautada numa perspectiva de compreensão e análise de um *corpus* composto por propostas de produção de gêneros discursivos. Como pressupostos teóricos, dialogamos com Bakhtin (2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), que fundamentam a discussão acerca da noção de gêneros do discurso. Essa discussão será feita na seção 2. Em seguida, retomaremos a noção de retextualização, dialogando com os estudos de Marcuschi (2001), Matencio (2002), Dell’Isola (2007) e outros que

³Esse projeto de extensão recebeu apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁴No decorrer do trabalho, mobilizaremos autores, como Marcuschi e Matencio e outros, que, ao contrário dos pensadores do denominado Círculo de Bakhtin, utilizam a terminologia “gêneros textuais” e, consequentemente, imprimem outra perspectiva teórico-metodológica. Neste estudo, ao mesmo tempo em que não confundimos tais perspectivas, entendemos que ambas as noções (gêneros do discurso e gêneros textuais) podem ser utilizadas para compreender o fenômeno em análise, sem pretender uma discussão teórica quanto às suas especificidades. Na leitura que fazemos, os movimentos textuais necessários para a retextualização dialogam com a noção mais ampla de gêneros do discurso, já que sem materialidade discursiva, sem recursos verbais não há enunciado. Ao mesmo tempo, ao colocarmos em cotejo essas duas perspectivas, permite-nos ampliar a própria concepção de retextualização.

abordam a retextualização como proposta de ensino. E, na terceira seção, analisaremos o livro didático do quinto ano do Ensino Fundamental.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

A noção de gêneros discursivos utilizada neste estudo advém dos escritos do Círculo de Bakhtin. Bakhtin (2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) apresentam discussões relevantes que sustentam especificamente a concepção de linguagem, enunciado e gêneros do discurso. Bakhtin (2016) mostra como os gêneros discursivos são formas flexíveis de utilização da linguagem. Além disso, esse autor enfatizou o aspecto heterogêneo dos gêneros, destacando sua possibilidade de hibridização, maleabilidade, diversidade e complexidade.

Na abordagem bakhtiniana, é relevante ressaltar que, em sua heterogeneidade, os gêneros podem ser compreendidos como primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são recorrentes nas práticas e usos mais imediatos da linguagem, servindo a propósitos comunicativos em situações menos formais, menos complexas, implicando relações mais íntimas. Como exemplo, temos o bilhete, o bate-papo informal, as conversas entre amigos etc. Nessas práticas, os gêneros utilizados são mais simples, pois servem a propósitos comunicativos imediatos.

Já os gêneros secundários (complexos) ocorrem em situações comunicativas mais elaboradas e mais estandardizadas (o que não implica dizer que não haja possibilidade de transgressão de usos). Como exemplo, temos o romance, a novela, o artigo científico, a resenha, o debate regrado, entre outros. Nesses casos, o que determina o gênero enquanto “complexo” é a dinâmica da situação, a relação entre os interlocutores e a complexidade do próprio gênero, pois exige, por exemplo, que seu autor se aproprie de uma forma de composição do gênero, do estilo e da temática. Ou seja, são conhecimentos que são adquiridos numa inserção mais profunda em determinadas práticas sociais.

Em todo caso, sejam complexos ou simples, os gêneros discursivos estão relacionados direta e efetivamente com a vida. Medviédev (2012, p. 195) diz que “cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para acontecimentos, problemas e assim por diante.” Como se nota, os gêneros fazem parte da vida dos



sujeitos, pois se constituem enquanto “formas relativamente estáveis” de comunicação, de ação, de interação.

Medviédev (2012, p. 198) diz, ainda, que “cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade”. Por ser um sistema complexo e envolver o domínio consciente da linguagem, os gêneros movimentam as práticas sociais, efetivam o funcionamento das esferas da atividade humana.

Trazer para a discussão a noção de gênero do discurso, ainda, implica considerar relações dialógicas entre sujeitos e entre discursos. Também envolve o aspecto ideológico da linguagem. O fenômeno ideológico é inerente ao gênero discursivo, é um elemento constitutivo, até porque, conforme postula Volóchinov (2017, p. 99), “a palavra é o fenômeno ideológico por *excellence*”. Esse mesmo pensador acentua a dimensão social, axiológica e ideológica dos acontecimentos enunciativos. Segundo ele:

Na realidade nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (Volóchinov, 2017, p. 181).

Por isso, o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula é de grande relevância social, pois implica o ensino de habilidades sociais, tendo em vista situações comunicativas. Aprender um gênero discursivo implica aprender a agir discursivamente numa determinada prática social, pois os gêneros são essenciais para a efetiva participação na sociedade. Com isso, estamos enfatizando a dimensão não apenas linguística, mas principalmente a dimensão social do gênero, ou seja, as relações dialógicas, conforme postula Bakhtin (2010).

Bakhtin (2010) discute as relações dialógicas como aspecto constitutivo de toda a vida da linguagem. Ele ressalta que em qualquer campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), a linguagem está impregnada de relações dialógicas. Isso nos leva a considerar aquilo que ultrapassa os limites da Linguística quando se estuda/ensina algum gênero discursivo, ou seja, as relações dialógicas.

Ao discutir a funcionalidade dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 214) afirma que “os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar todas as tarefas”. Para esse mesmo autor, dominar um gênero é dominar “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Ao discutir os gêneros no ensino de língua, Marcuschi (2008) questiona a existência de algum gênero ideal para tratamento em sala de aula. Também questiona se há gêneros mais importantes que outros. Esses questionamentos são relevantes quando colocamos em cena o LDLP. Em sala de aula, o LD muitas vezes é o único recurso didático utilizado por professores e alunos. Além disso, é um suporte importante de acesso aos gêneros discursivos, além de apresentar uma concepção didática, ideológica, política etc.

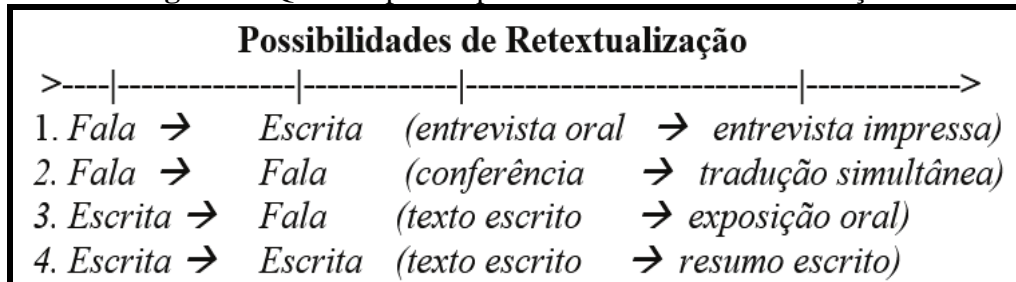
Nessa discussão, são pertinentes as postulações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Esse documento legal, orientador de práticas e conteúdos de ensino na Educação Básica, propõe que as habilidades de leitura e produção de textos sejam desenvolvidas de forma contextualizada, por meio de situações efetivas de gêneros discursivos nos diversos campos da atividade humana.

3 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO

A retextualização é, para Marcuschi (2001), um processo complexo, pois envolve diversos fatores. Além de ser considerada uma noção ampla, a retextualização envolve muitas possibilidades de trabalho com a linguagem. Assim, a retextualização precisa ser entendida como uma ação de linguagem, que pode envolver práticas simples e/ou complexas. Simples porque a retextualização é constitutiva das práticas de linguagem, ou seja, os usuários da língua aprendem a retextualizar na prática cotidiana, no próprio movimento de aquisição dos gêneros discursivos. É complexa porque algumas retextualizações exigem um processo de aprendizagem mais sistematizado, pois não se aprende naturalmente no cotidiano. Isso tem a ver com a aprendizagem de gêneros discursivos mais complexos. Além disso, a transformação de um texto em outro texto exige o domínio de procedimentos variados, que dependem dos gêneros discursivos envolvidos no processo.

Marcuschi (2001) faz um importante estudo acerca da retextualização. Ele sistematizou as muitas possibilidades de transformação de um texto em outro. A Figura 1 mostra as quatro possibilidades de movimentação de retextualização discutidas por Marcuschi (2001):

Figura 1: Quatro tipos de possibilidades de retextualização



Fonte: Marcuschi (2007, p. 48).

O diferencial da discussão feita por Marcuschi (2001) é a sistematização de possibilidades de retextualização que podem ser trabalhadas e desenvolvidas no processo de leitura e de escrita de gêneros discursivos. Para esse mesmo autor, a retextualização faz parte do cotidiano. Ela está presente, por exemplo, nos procedimentos que envolvem a síntese e o comentário de um filme assistido, na transmissão de uma fofoca, no relato de um episódio/acontecimento, numa resenha etc.

O conceito de retextualização presente no estudo de Marcuschi (2001) é semelhante ao apresentado por Dell’Isola (2007, p. 10), que, por sua vez, delineia o processo de retextualização enquanto “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refação e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Desta forma, podemos dizer que o processo de retextualização requer analisarmos a “passagem de um texto para outro” ou de uma “modalidade para outra”, tal como estabelece também Marcuschi (2001).

No âmbito da sala de aula, há muitas possibilidades de verificarmos o processo de retextualização. Essas possibilidades precisam ser planejadas, tendo em vista o efetivo desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de gêneros discursivos. Isso é possível ao considerarmos que a retextualização possibilita trabalhar leitura, escrita, oralidade e análise linguística, a partir de uma proposta de aquisição de um gênero discursivo.

Matencio (2003, p. 1) explicita que a retextualização é compreendida como sendo a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Logo, a retextualização deve ter como fonte primordial um gênero-base para que seja possível ocorrer a “passagem” para a nova produção de texto, ou seja, ocorrerão mudanças durante este processo. Esse aspecto da retextualização coloca em cena a presença indissociada de práticas de leitura e de escrita.

A retextualização parte de uma produção já existente (um ou mais textos/enunciados⁵) e chega, como resultado, a outro produto (um novo texto/enunciado que surge do processo de retextualização). Nesse ponto, é necessário distinguir a retextualização da reescrita. Matencio (2002) compreende a reescrita como sendo uma “nova versão do texto” que está sendo produzido, ou seja, é um trabalho que se faz “no mesmo texto”, não havendo transformação e nova funcionalidade. Na retextualização surge um novo produto, um novo gênero, que é independente dos gêneros que deram base para o seu surgimento. Na reescrita não temos um outro produto independente, mas é um trabalho de melhoramento do mesmo gênero discursivo.

De forma mais geral, pode-se entender a reescrita como um “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (Fiad, 2009, p. 9). Em outras palavras, compreende-se que todas as transformações que ocorrerão devem partir do texto-base, ou seja, reescrevendo o mesmo texto a partir das observações que serão necessárias.

Quando as atividades de retextualização são bem desenvolvidas, o aluno passa a ser um agente ativo, pois consegue transformar um gênero, seja de um texto escrito para um texto oral ou vice-versa. Entretanto, inicialmente, é preciso compreender o que foi discutido, repercutindo no gênero discursivo produzido. Com isso, Marcuschi (2001, p. 47) aponta:

Antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

⁵Como os estudos que dão base para discutir a noção de retextualização utilizam a expressão “texto” e a referência aos estudos bakhtinianos utiliza a expressão “enunciado”, usamos os dois termos intercambiavelmente.

Para que o aluno compreenda o contexto do gênero exigido, é necessária a apreensão do que está lendo. A partir do momento em que não compreendemos o texto-base, teremos grandes problemas, como a fuga ao contexto que está sendo trabalhado. É necessário analisar de forma minuciosa os sentidos do texto-base, para que, no momento da retextualização, as mudanças possam ocorrer. Logo, a compreensão é essencial neste processo, pois o texto retextualizado precisa refletir a essência do texto-base.

Após transformar um texto de uma modalidade em outra, de um gênero para outro, o retextualizador é levado a refletir, a partir da compreensão do texto-base. Dessa forma, estará desenvolvendo outras habilidades, como a melhoria na interpretação e na compreensão de textos, desde que este processo de retextualização tenha sido desenvolvido de forma adequada.

Ainda considerando o ensino, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõe que haja um trabalho de ensino de Língua Portuguesa que utilize estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos. A Base também pontua que, para que isso ocorra em sala de aula, é necessário contar com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas. Assim, a BNCC propõe um trabalho com leitura e produção de textos, por exemplo, pautado nos procedimentos de correção, aprimoramento das produções realizadas, operação de cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e edição de imagens, além de arquivos sonoros, efeitos, ordenamentos etc.

A retextualização pode ser um recurso que potencializa o desenvolvimento dessas habilidades. Por isso, sua presença nos materiais didáticos é de suma importância. Na seção seguinte, faremos a análise de um livro didático, tendo em vista compreender a presença desse recurso nas propostas de ensino de escrita de textos.

4 RETEXTUALIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa seção, analisamos como ocorre o processo de retextualização no livro didático de Língua Portuguesa do quinto ano, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela Editora Ática (2017). Como foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, esse livro foi adotado por algumas



escolas do país, como é o caso da Escola Municipal Severino Paulino de Souza - zona rural da cidade de Caicó-RN (onde ocorreu a atividade extensionista que resultou neste estudo). Assim, evidenciamos gêneros discursivos apresentados no LD, tendo em vista, também, desvelar possíveis propostas de ensino de produção de gêneros discursivos que pressupõem a utilização de procedimentos de retextualização.

A partir da análise documental do livro didático escolhido, organizamos numa tabela os gêneros discursivos propostos para a produção. Por fim, com base nos levantamentos de dados, foi possível identificar procedimentos que pressupõem o uso da retextualização no *corpus*. Ao analisarmos o LDLP, constatamos que esse material propõe alguns gêneros discursivos para o trabalho com a produção escrita em sala de aula.

Quadro 1: Gêneros textuais centrais do livro didático do quinto ano analisado

| NÍVEL | GÊNEROS DISCURSIVOS |
|------------|--|
| Quinto ano | Poema; Crônica; Artigo de opinião; Infográfico; Reportagem; Propaganda; Conto de adivinhação; Texto teatral. |

Fonte: Autoria Própria (2023)

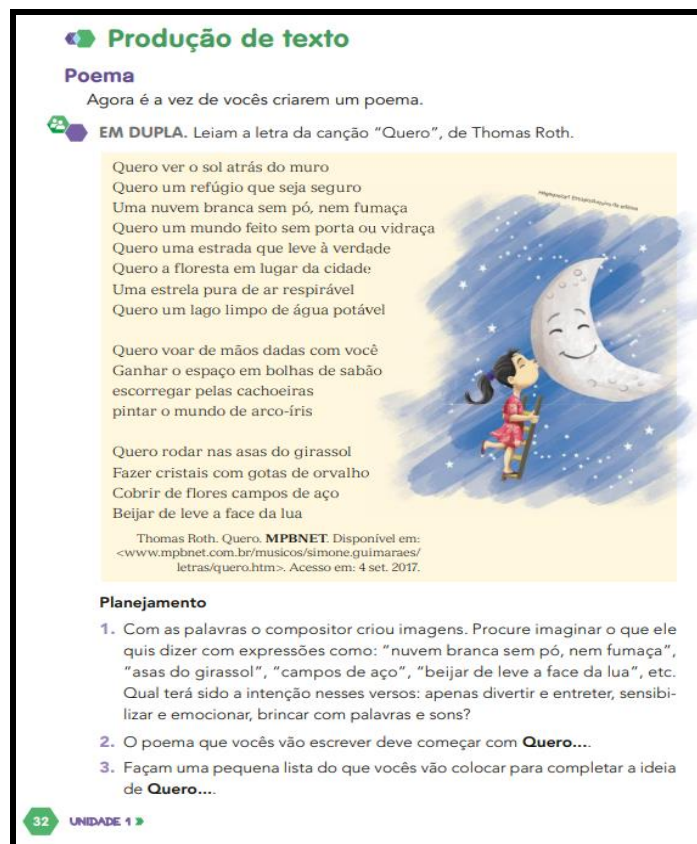
O livro didático analisado organiza as propostas de produção de gêneros discursivos numa seção específica, denominada “Produção de Texto”. As atividades propostas são centradas em um gênero abordado em cada unidade. Como se percebe no Quadro 1, há uma predominância de gêneros discursivos da modalidade escrita. Também constatamos gêneros de diferentes esferas sociais.

Uma suposição acerca da predominância dos gêneros da modalidade escrita pode ser o fato de o quinto ano ser um momento de transição, ou seja, entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II e, talvez por essa razão, começam a ser evidenciados gêneros que proporcionem o desenvolvimento de competências mais complexas de leitura e de escrita. Em outros termos, a predominância de gêneros secundários no LD nos indica, provavelmente, uma passagem para um estágio mais complexo, no qual os discentes terão maior contato com textos produzidos da esfera jornalística, literária e artística.

Ademais, o LD analisado apresenta propostas que se aproximam da perspectiva da retextualização, embora as autoras não explicitem essa terminologia. O livro traz, na primeira unidade, gêneros orais e escritos e propõe que, a partir desses, o estudante

produza um poema. Assim, há a proposta de leitura da canção “Quero” (texto-base), de Thomas Roth. A partir dessa leitura, o LD encaminha abordagem dos recursos linguísticos, tais como verso, estrofe, ritmo, rimas, como também a presença da aliteração com as palavras escolhidas, e fazer uso da linguagem figurada. Mas também propõe uma atividade de criação de um “poema” a partir da palavra geradora “quero”, presente na canção. Assim, a produção escrita do poema é conduzida pelo texto-base, o texto objeto de leitura, no caso, a canção. Como apresentado na Figura 2:

Figura 2: Proposta de produção textual no LD do quinto ano



Produção de texto

Poema
Agora é a vez de vocês criarem um poema.

EM DUPLA. Leiam a letra da canção “Quero”, de Thomas Roth.

Quero ver o sol atrás do muro
Quero um refúgio que seja seguro
Uma nuvem branca sem pó, nem fumaça
Quero um mundo feito sem porta ou vidraça
Quero uma estrada que leve à verdade
Quero a floresta em lugar da cidade
Uma estrela pura de ar respirável
Quero um lago limpo de água potável

Quero voar de mãos dadas com você
Ganhar o espaço em bolhas de sabão
escorregar pelas cachoeiras
pintar o mundo de arco-íris

Quero rodar nas asas do girassol
Fazer cristais com gotas de orvalho
Cobrir de flores campos de aço
Beijar de leve a face da lua

Thomas Roth. Quero. MPBNET. Disponível em:
<www.mpbnet.com.br/musicos/simone.guimaraes/letras/quero.htm>. Acesso em: 4 set. 2017.

Planejamento

1. Com as palavras o compositor criou imagens. Procure imaginar o que ele quis dizer com expressões como: “nuvem branca sem pó, nem fumaça”, “asas do girassol”, “campos de aço”, “beijar de leve a face da lua”, etc. Qual terá sido a intenção nesses versos: apenas divertir e entreter, sensibilizar e emocionar, brincar com palavras e sons?
2. O poema que vocês vão escrever deve começar com **Quero...**
3. Façam uma pequena lista do que vocês vão colocar para completar a ideia de **Quero...**

32 UNIDADE 1

Fonte: Ápis Língua Portuguesa, Ensino Fundamental: Anos Iniciais (2017)

Conforme a proposta do LD, a questão 2 do “planejamento” propõe: “O poema que vocês vão escrever deve começar com **Quero...**”. A retextualização pode ser entendida nessa proposta, pois há uma forte relação entre o texto-base, no caso, a canção, e o texto que será produzido (o poema), implicando uma atividade de transformação. De acordo com Marcuschi (2001, p. 62):

As atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente, haverá, em consequência, mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir pelo menos o valor-verdade dos enunciados.

Assim, a escrita do poema constitui uma atividade de transformação a partir do texto-base, que precisa ser considerado, sendo o ponto de partida para a nova produção. Não por acaso, a questão 2 retoma a canção e coloca como “deve”, ou seja, o aluno precisa considerar a canção, retomando dela a palavra “quero”, para iniciar o poema que será criado. Com isso, a proposta de atividade faz com que seja possível, mesmo que embrionariamente, o estabelecimento de uma relação entre o texto-base e o novo texto que será criado pelo aluno, deixando ao docente o papel de promover de forma mais eficiente essa relação.

Essa relação de sentido, que se materializa nas palavras, faz com que o sujeito da linguagem mantenha uma relação de dialogicidade em relação ao outro texto/enunciado⁶. Nos termos de Bakhtin (2011, p. 297), “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”. E continua:

Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso, enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia, mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.) (Bakhtin, 2011, p. 297).

No caso da proposta em análise, o considerar o outro texto e partir dele permite a reacentuação da palavra alheia, o diálogo com a palavra do outro. Ao mesmo tempo, possibilita a criação de um outro enunciado, um outro ponto de vista valorativo. Como visto, a relação com o texto-base faz com que a retextualização potencialize o trabalho de criação enunciativa enquanto diálogo com outras vozes, outros discursos, outros gêneros. Esse aspecto é da natureza do enunciado. Bakhtin (2011) disse que os enunciados dos outros aparecem de muitas maneiras no enunciado.

⁶Reforçamos que, considerando que os estudos que dão base para discutir a noção de retextualização utilizam a expressão “texto” e a referência aos estudos bakhtinianos utiliza a expressão “enunciado”, usamos os dois termos intercambiavelmente no presente estudo.

Como se nota, a partir de uma noção mais ampla de linguagem e de gênero discursivo, é possível ampliar a noção de retextualização, entendendo-a como a manifestação da dinamicidade dialógica dos usos da linguagem, já que faz parte do diálogo-resposta em relação à palavra alheia. Assim, propomos entender que retextualizar implica resposta a uma outra forma de dizer, a um outro discurso, a um outro enunciador, envolvendo responsivamente o trabalho com um *já dito*.

Acerca do diálogo com os enunciados dos outros, o mesmo pensador disse:

Os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto (Bakhtin, 2011, p. 297).

O LD também propõe a escrita do gênero “Crônica” a partir do gênero História em Quadrinho – HQ, do autor Maurício de Souza. A história em quadrinhos aborda o dia a dia de muitas pessoas que andam de ônibus. Em contrapartida, a sugestão do livro didático é que os alunos produzam uma crônica que tenha como temática “No ônibus”. Conforme a Figura 3:

Figura 3: Proposta de produção textual no LD do quinto ano

Produção de texto

Crônica

Agora é sua vez de escrever uma crônica para fazer parte de uma **coletânea de crônicas** da sua turma.

Planejamento

1. Observe os quadrinhos.



Maurício de Sousa. **Historinhas de uma página.**
São Paulo: Mauricio de Sousa Editora Ltda., n. 8, p. 50, fev. 2013.

2. Os quadrinhos apresentam um fato que ocorre no dia a dia de muitas pessoas: andar de ônibus. E, quando é uma criança que utiliza um ônibus, muita coisa pode acontecer. Este será o **assunto** de sua crônica: **No ônibus**.

- a) Observe que nos quadrinhos você já tem:
 - os **personagens** que participam;
 - o **lugar/espço** onde as ações acontecem;
 - o **momento/tempo** em que as ações ocorrem.

68 UNIDADE 2

Fonte: Ápis Língua Portuguesa, Ensino Fundamental: Anos Iniciais (2017)

Nessa proposta, que consideramos manter uma aproximação significativa com a perspectiva da retextualização, há algumas orientações necessárias para realizar a escrita da crônica, envolvendo procedimentos que devem ser seguidos, como a sequência das ações, quem contará a história e o título. Fora isso, o tema da crônica será o mesmo da história em quadrinhos. Ou seja, a proposta pede que o aluno transforme a temática “no ônibus”, que está presente nos quadrinhos, em crônica. Desse modo, essa proposta de escrita pretende levar o aluno à utilização de outros parâmetros de ação de linguagem, diferentemente dos utilizados na construção da HQ. Conforme discute Matencio (2002, p.113):

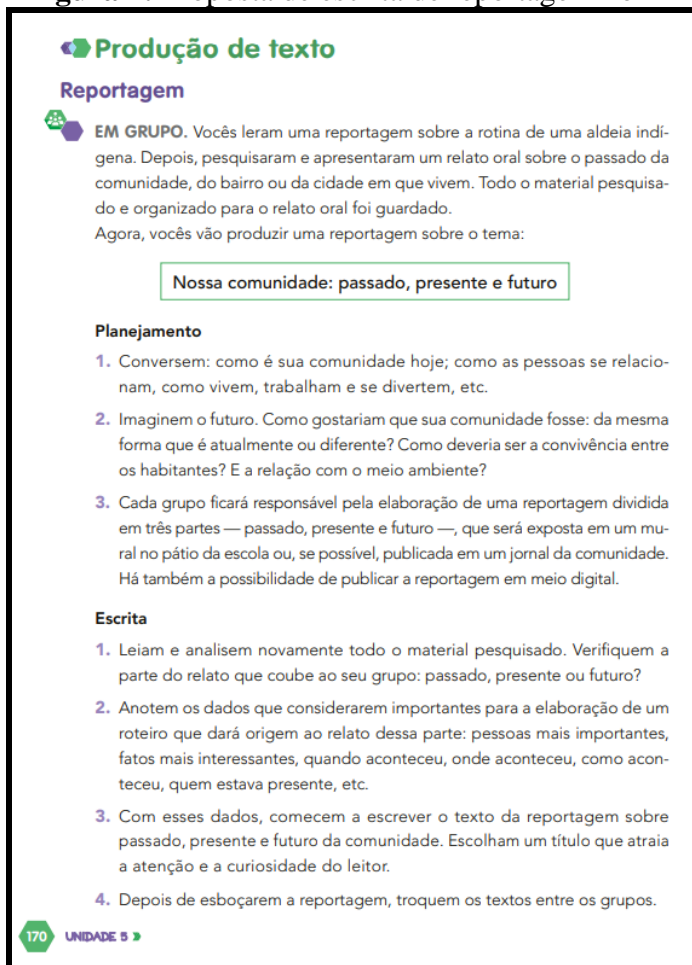
Na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as

projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Para criar a crônica, o LD apresenta algumas informações quanto aos elementos da narrativa. Essas informações são pertinentes, mas não suficientes, para que os estudantes possam organizar a escrita. Além disso, a proposta traz uma finalidade da produção, pois informa que será entregue à biblioteca e preparada para uma Feira Cultural. Dessa forma, é possível perceber limitações na proposta em análise, pois, por exemplo, poderia sugerir o compartilhamento das produções oralmente para que todos os alunos pudessem conhecer as crônicas. Ademais, o LD poderia propor a leitura de um exemplar do gênero crônica, tendo em vista aproximar o aluno do gênero que será produzido, de seu estilo, forma composicional, funcionalidade etc.

Embora os gêneros orais não estejam tão presentes nas propostas do LD, atividades relacionadas à oralidade passam a ser o foco de estudo no Capítulo 5. Dessa forma, nesta unidade, há informações que orientam os alunos a lerem uma reportagem sobre a rotina de uma aldeia indígena. O LD propõe aos discentes dois momentos para a realização da proposta. Primeiramente, eles pesquisam e apresentam um relato oral sobre o passado da comunidade, bairro e cidade em que vivem, abordando como as pessoas vivem, trabalham e se divertem, ou seja, planejam, preparam e armazenam todo o material da pesquisa oral. Em seguida, irão produzir uma reportagem em cima do material coletado, com o tema - “Nossa comunidade: passado, presente e futuro”. Vejamos a proposta na Figura 4:

Figura 4: Proposta de escrita de reportagem no LD



Produção de texto

Reportagem

EM GRUPO. Vocês leram uma reportagem sobre a rotina de uma aldeia indígena. Depois, pesquisaram e apresentaram um relato oral sobre o passado da comunidade, do bairro ou da cidade em que vivem. Todo o material pesquisado e organizado para o relato oral foi guardado.

Agora, vocês vão produzir uma reportagem sobre o tema:

Nossa comunidade: passado, presente e futuro

Planejamento

1. Conversem: como é sua comunidade hoje; como as pessoas se relacionam, como vivem, trabalham e se divertem, etc.
2. Imaginem o futuro. Como gostariam que sua comunidade fosse: da mesma forma que é atualmente ou diferente? Como deveria ser a convivência entre os habitantes? E a relação com o meio ambiente?
3. Cada grupo ficará responsável pela elaboração de uma reportagem dividida em três partes — passado, presente e futuro —, que será exposta em um mural no pátio da escola ou, se possível, publicada em um jornal da comunidade. Há também a possibilidade de publicar a reportagem em meio digital.

Escrita

1. Leiam e analisem novamente todo o material pesquisado. Verifiquem a parte do relato que coube ao seu grupo: passado, presente ou futuro?
2. Anotem os dados que considerarem importantes para a elaboração de um roteiro que dará origem ao relato dessa parte: pessoas mais importantes, fatos mais interessantes, quando aconteceu, onde aconteceu, como aconteceu, quem estava presente, etc.
3. Com esses dados, comecem a escrever o texto da reportagem sobre passado, presente e futuro da comunidade. Escolham um título que atraia a atenção e a curiosidade do leitor.
4. Depois de esboçarem a reportagem, troquem os textos entre os grupos.

170 UNIDADE 5 >

Fonte: Ápis Língua Portuguesa, Ensino Fundamental: Anos Iniciais (2017)

Conforme se nota no comando da atividade, a partir da leitura do gênero reportagem, a turma é levada a elaborar “um relato oral”. Assim, constatamos que o LD propõe a produção de um gênero oral a partir do estudo de um gênero escrito (reportagem). Para isso, foram orientadas pesquisas, pressupondo leituras sobre a temática. Ressaltamos que essa proposta pode ser produtiva, tendo em vista trabalhar a oralidade e a escrita em sala de aula, proporcionando a interação entre alunos e entre alunos e textos (reportagem lida). “Assim, a retextualização pode ser entendida como recurso discursivo no processo de interação, já que parte de um já dito (texto(s)-base) para poder construir um dizer (texto resultado da retextualização)” (Nascimento, Pereira e Araújo, 2023, p. 145).

Ao analisarmos essa proposta, cabe destacar a importância para o enriquecimento leitor dos discentes e o fato de propor a criação de um gênero da modalidade oral, pressupondo um trabalho de exposição oral planejada e articulada.

No entanto, é passível de crítica a falta de orientações suficientes de como os alunos deveriam fazer esse relato oral. Por exemplo, seriam pertinentes orientações quanto aos recursos utilizados no relato, bem como a organização do conteúdo etc.

Diante das análises efetivadas, constatamos que o LD não explicita a terminologia “retextualização”. Nesse aspecto, o material didático se aproxima do tratamento dado a esse recurso na BNCC, pois, conforme o estudo de Nascimento, Pereira e Araújo (2023), a BNCC não utiliza a terminologia retextualização na parte destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas a proposta de trabalhar a produção e a leitura de textos a partir de outro(s) texto(s)-base perpassa várias habilidades do documento oficial. De acordo com o referido estudo, a BNCC apresenta habilidades de retextualização de forma implícita (Nascimento, Pereira e Araújo, 2023). Os autores apontam que:

Isso pode indicar dificuldades na recepção dessa proposta por parte de docentes, pois a ancoragem teórica não é explicitada. Assim, a ausência da terminologia/noção coerente (retextualização) pode causar embaraços e uma não compreensão dos aspectos fundamentais que estão envolvidos no ensino de texto a partir do recurso didático-discursivo da retextualização (Nascimento, Pereira e Araújo, 2023, p. 145).

Em diálogo com esse estudo, guardadas as devidas proporções e considerando que o interlocutor da BNCC é um, e o interlocutor do LD do quinto ano é outro, levantamos a possibilidade de que o LD utiliza uma linguagem mais próxima dos alunos, fazendo com que procedimentos que constituem a prática da retextualização, mesmo que de forma limitada e embrionária, estejam presentes nas propostas de produção escrita numa linguagem acessível a alunos de uma turma do quinto ano.

Por outro lado, cabe ao professor, interlocutor do LD, ser capaz de perceber em que momentos, em quais propostas, estão presentes implicitamente procedimentos advindos dos estudos sobre a retextualização. Com isso, a efetivação da proposta apresentada pelo LD terá mais chances de produzir resultados mais eficientes, pois o docente saberá explorar mais profundamente a proposta, tendo em vista superar as limitações da proposta do LD e o desenvolvimento dos estudantes.

Feita essa análise, cabe pontuar alguns aspectos que podem abrir outras possibilidades de pesquisas relevantes acerca da retextualização e sua presença no ensino de língua materna.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da necessidade de compreender o processo de retextualização no livro didático do quinto ano do Ensino Fundamental. Esse livro está em circulação em escolas do Brasil, como é o caso da Escola Municipal Severino Paulino de Souza. Analisamos se a retextualização era uma proposta de ensino presente no livro. Para isso, o trabalho dialoga com estudos de Bakhtin (2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), especificamente no que tange à concepção de linguagem, enunciado e gêneros do discurso. Também dialoga com os estudos de Marcuschi (2001), Matencio (2002), Dell’Isola (2007) e outros, no que compreende a noção de retextualização.

Na análise, os resultados apontam que, embora a terminologia “retextualização” não apareça no LD, há propostas que se aproximam da perspectiva. Além disso, há um avanço no que compreende o trabalho inter-relacionado, principalmente, na mobilização da leitura, da produção de texto e da oralidade, já que, numa análise mais profunda, podemos indicar que os materiais didáticos ainda deixam muito a desejar quando se pensa uma proposta de ensino de gêneros discursivos pautada na inseparabilidade do trabalho com escrita, oralidade, análise linguística, leitura e compreensão de enunciados.

Ademais, foi possível perceber limitações em algumas propostas elaboradas pelo material didático. Uma das limitações passíveis de críticas está relacionada a falta de orientações suficientes de como os alunos deveriam proceder na criação do gênero discursivo no processo de retextualização. Esse aspecto aponta que é delegado ao professor o papel de preencher essas lacunas/limitações apresentadas pelo LD.

Neste estudo, também propomos ampliar a própria concepção de retextualização, dialogando com a perspectiva dialógica de linguagem. Assim, a retextualização envolve processos complexos como, por exemplo, a reacentuação da palavra alheia, o diálogo com a palavra do outro, a criação de um outro enunciado, de um outro ponto de vista valorativo. Ou seja, a retextualização pode ser entendida a partir da relação dialógica entre vozes, entre gêneros discursivos.

Com isso, a partir de uma noção mais ampla de linguagem e de gênero discursivo, é possível situar a retextualização no âmbito das manifestações da dinamicidade dialógica dos usos da linguagem, já que faz parte do diálogo-resposta em relação à palavra alheia. Desse modo, propomos entender a atividade de



retextualização enquanto atividade de resposta a uma outra forma de dizer, a um outro discurso, a um outro enunciador, envolvendo responsivamente o trabalho com um *já dito*.

Por fim, cabe dizer que este estudo também abre possibilidades de se pensar o trabalho com os gêneros discursivos em materiais didáticos voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, especificamente, permite o aprofundamento da temática da retextualização para o campo da Educação, como também pode despertar professores a trabalharem o processo de retextualização com os seus discentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. direta do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 07 jun. 2023.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Vereadas on-line** – temática, 1/2010, p. 64-74. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas>. Acesso em 20 maio 2022.

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

DIKSON, Dennys. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. **Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, v. 16, n. 1, 2017.

FIAD, Raquel Salek. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos linguísticos**, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: III Congresso Internacional da Abralin. 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. 1. ed. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade; PEREIRA, Verônica Medeiros; ARAÚJO, Ana Maria Santos de. A retextualização como recurso didático-discursivo: uma análise da BNCC. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 129-151, 2023.

SILVA, Cícero da. Retextualização, correção textual e trabalho docente: alguns apontamentos. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, v. 20, n. 2, p. 242-253, out./dez, 2019.

VENTURIM, Suellen Silva; LINS, Maria da Penha Pereira. **A retextualização como estratégia de leitura e produção textual no ensino fundamental**.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Submetido em: 10/11/2023

Aceito em: 07/01/2024