

## RETEXTUALIZANDO PROPAGANDA EM QUADRINHOS: FATORES DE TEXTUALIDADE EM ATIVIDADES DE SALA DE AULA

### RETEXTUALIZING ADVERTISEMENT IN COMICS: TEXTUALITY FACTORS IN CLASSROOM ACTIVITIES

Mirian Batista Silva\*

Dennys Dikson\*\*

**Resumo:** O presente trabalho constituiu-se em analisar como os processos de retextualização atrelada ao trabalho com os fatores de textualidade, podem colaborar para o aprimoramento da produção escrita de alunos do 9º ano. Pesquisa esta realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, situada no município de Sanharó-PE. Apoiamo-nos, teoricamente, em Bakthin (2011), para considerações quanto à definição dos gêneros textuais; Marcuschi (2001, 2007, 2008,2010), Schneuwly e Dolz (2004), que nos trouxeram abordagens quanto às práticas norteadas pelo uso dos gêneros textuais na sala de aula; em Marcuschi (2001, 2008), Dell'Isola (2007), Matêncio (2002) e Dikson (2018, 2019), com discussões voltadas para as práticas de Retextualização em sala de aula; e ainda em Marcuschi (2008) e Antunes (2005) no que se refere aos fatores construtores da textualidade. Além de termos observado a retextualização como um procedimento de suma importância prático-metodológico nas atividades de escrita dentro da sala de aula, na análise dos dados, apreendemos também que as atividades realizadas pelos aprendizes se apresentaram, de certa forma, bem construídos os fatores de textualidade dentro das perspectivas do pesquisador/leitor, pois houve aplicação adequada dos recursos (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade) que asseguram sentido e comunicação ao texto. Ficou demonstrado, então, que aliados processos de retextualização com a textualidade e seus fatores, os procedimentos de construção e reconstrução de textos escritos pelas crianças ficam muito mais robustos em termos de sentido, de significação, de interpretação e, principalmente, de melhoria e ganho no processo de escritura de um gênero textual para outro.

---

\* Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG-UFAPE). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco e da Rede Municipal de Sanharó – PE. Contato: [mirianbatista08@hotmail.com](mailto:mirianbatista08@hotmail.com)

\*\* Professor do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), Garanhuns-PE. Contato: [dennys.dikson@ufape.edu.br](mailto:dennys.dikson@ufape.edu.br)

**Palavras-chave:** retextualização, critérios de textualidade, gêneros textuais, propagandas, histórias em quadrinhos.

**Abstract:** The present work was to analyze how the processes of retextualization linked to the work with the textuality factors, can collaborate to improve the written production of students of the 9th grade. Research is carried out with students of the 9th grade of Elementary School of a municipal school, located in the municipality of Sanharó-PE. We base ourselves theoretically on Bakhtin (2011), for considerations regarding the definition of textual genres; Marcuschi (2001, 2007, 2008,2010), Schneuwly and Dolz (2004), who brought us approaches to practices guided by the use of textual genres in the classroom; in Marcuschi (2001, 2008), Dell'Isola (2007), Matêncio (2002) and Dikson (2018, 2019), with discussions focused on Retextualization practices in the classroom; and still in Marcuschi (2008) and Antunes (2005) with regard to the constructive factors of textuality. In addition to having observed retextualization as a procedure of paramount practical-methodological importance in writing activities within the classroom, in data analysis, we also learn that the activities carried out by the apprentices have presented, to a certain extent, well-constructed the factors of (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, intertextuality and informativeness) that ensure meaning and communication to the text. It was demonstrated, then, that allied processes of retextualization with textuality and its factors, the procedures of construction and reconstruction of texts written by children are much more robust in terms of meaning, meaning, interpretation and, mainly, improvement and gain in the process of writing from one textual genre to another.

**Key words:** retextualization, textuality criteria, textual genres, advertisements, comic books.

## **Introdução**

A partir de observações de atividades desenvolvidas diariamente em sala de aula, neste trabalho, destacaremos as produções de retextualização realizadas por alunos do 9º ano e o uso/aplicabilidade dos fatores de textualidade na escrita desses textos. Entendemos que trazer este tema à baila – especialmente por tratar de fatores de construção textual, e por comportar (re)textos escritos dentro do ambiente pedagógico – vem nos revestir de um leque interessante de investigação, com o fito de apresentar algumas contribuições no que diz respeito à compreensão de que maneira esses fatores vão sendo edificados e ativados quando as crianças retextualizam uma propaganda para história em quadrinhos.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

É fato, por muitas vezes, que nos deparamos com produções textuais de alunos que não expressam sentido para o leitor, descaracterizando, assim, a ideia de texto como enunciado que produz interação. Para Marcuschi (2008, p. 94), “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Essa falta de sentido que comumente vemos em produções escritas de discentes, ocorre, na grande maioria das vezes, pela ausência ou por problemas de coesão, de coerência e de outros fatores que são indispensáveis para a textualidade, para a textualização, para o sentido, numa produção escrita ou em atividades escritas.

Alguns estudiosos da área, como Marcuschi (2008), Antunes (2005), Koch (2011), Koch e Elias (2009), entre outros, advogam que o caminho da autonomia comunicativa é, imprescindivelmente, o ensino norteado pela aplicação dos gêneros textuais às práticas de ensino, sendo estes elementos essenciais da enunciação, da comunicação. Conforme aponta Antunes, “só nos comunicamos através dos textos” (2005, p. 30), e é pelo texto que estruturamos (em harmonização dos fatores da textualidade) e organizamos todas as ações da língua.

Assim como Antunes (2005), Marcuschi afirma que “todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados” (2005, p. 20). Essas perspectivas, e com elas concordamos, não permitem a ausência de textos, da leitura de textos, da escrita e da re-escrita de textos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um ensino que esteja comprometido com a formação autônoma de um indivíduo que seja capaz de ler e compreender textos. Desse modo, levamos uma intervenção didático-pedagógica de retextualização para os alunos<sup>1</sup>, com um trabalho específico em dois gêneros textuais, sempre focando a construção de sentido do texto, a partir dos fatores de textualização.

Essa inquietação em mesclar e refratar atividades dentro da sala de aula com processos de retextualização e com ações de trabalhos voltadas a dois gêneros textuais, serviu, como adiante veremos para, especialmente, melhorar a competência linguísticas dos alunos no trato com gêneros textuais, desenvolver a compreensão de como utilizar da melhor maneira os fatores de textualidade durante a escrita das atividades para produção de sentido, e, por fim, aguçar a apreensão dos discentes do

---

<sup>1</sup> Adiante detalhado na metodologia.

que seja retextualização e de que maneira seus aspectos vão sendo edificados durante a escrita e passagem de um texto-base para um texto-fim.

### **Gêneros Escritos em Sala de Aula**

Considerando que nosso trabalho gira em torno de dois gêneros textuais no ambiente escolar, nesta seção apresentaremos algumas considerações acerca de gêneros, texto e a relevância da imersão deles na sala de aula. O texto se constrói a partir da relação autor/leitor, ou seja, o texto restrito ao conhecimento e produção do autor, ficaria incompleto. Ele ganha sentido, realiza uma ação e adquire função a partir do contato interativo com o leitor, informando, explicando, criticando, orientando, descrevendo, corrigindo e realizando tantas outras tarefas comunicativas. Conforme aponta Koch:

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. (...) Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação (2014, p. 202).

O texto, assim, deve ser considerado com começo, meio e fim, em interação dos atores, não podendo deixar de se fazer presente em nenhum momento dentro do processo de escrita de qualquer que seja a série dentro da escola. Como ensina Marcuschi (2008), o trabalho com texto não tem limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que, na categoria texto, se incluam tanto os falados como os escritos.

Nesse contexto inserem-se os gêneros textuais<sup>2</sup> (seja oral ou escrito) carregados de funções, de sentidos, de emoções, de interação, de reflexão, de formação e de ação. De acordo com Koch (2011), numa concepção interacional de língua, o texto passa a ser tratado como um evento de comunicação, em que

---

<sup>2</sup> Não trataremos aqui das diversas discussões teóricas existentes na literatura na área sobre terminologias, como gêneros textuais, gêneros discursivos, gêneros textuais-discursivos, gêneros de linguagem, etc.; utilizaremos gêneros textuais, tendo em vista nosso foco no texto, retexto e fatores de textualidade em sala de aula.

interlocutores atuam de forma interativa com o objetivo de construir os produtos do discurso e produzir sentidos. A língua é, enquanto elemento de análise, carregada de complexidade, porém é ela responsável pela construção de sentidos, realização de significados: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2011, p.265).

São os gêneros textuais responsáveis por toda e qualquer interação sociocultural dos seres humanos, é a vida em enunciados concretos. São, inclusive, reconhecidos pelos documentos oficiais (PCN) como unidade básica da língua, ou seja, apresentam-se como institucionalização oficial e legal no ensino, ganhando estatuto de objeto primário de estudo/ensino.

Tendo essas premissas como pressupostos, não é difícil entender que se torna fundamental o desenvolvimento de metodologias diversas que abarquem o uso dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas diárias de leitura/escrita/atividades, reconhecendo e assumindo, dessa forma, a escola com um papel de imensa responsabilidade nesse processo de constituição de sentidos nas práticas discursivas da vida, seja para/no ambiente formal ou informal. Utilizar os gêneros textuais como instrumento de ensino é orientar os aprendizes para um melhor desempenho no uso da linguagem nas diversas esferas e necessidades surgidas ou enfrentadas no dia a dia. Conforme ensinam Schneuwly e Dolz,

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação dos gêneros em particular. (2004, p.45)

Essa afirmação enfatiza a responsabilidade que tem a escola no desenvolvimento de seus alunos, partindo da linguagem como recurso possibilitante de diversas outras aprendizagens. As relações sociais se dão a partir da aplicação dos gêneros textuais. Todo evento ou ação comunicativa requer dos usuários da língua uma organização cognitiva que antecederá o uso do texto, seja este oral ou escrito. Ninguém buscará uma bula de remédio no momento de preparação de um prato culinário, visto que o sujeito carrega o domínio desse conhecimento, da situação

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

de uso seja da bula ou da receita. Precisando de uma informação, qualquer pessoa saberá expressar sua necessidade (seja pela escrita ou pela oralidade). Assim, o uso dos gêneros na escola, representa, além do reconhecimento dos mesmos como recursos primordial de cultura, construção e vivência cidadã, também uma via de instrução informal e formal de interação humana e social do estudante, o que desperta olhares outros na construção da aprendizagem, em especial ao domínio de gêneros das esferas sociais mais formais, os quais os alunos ainda não possuem apropriação ou pouco conhecem.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o ensino dos gêneros textuais oportunizam uma ampliação da linguagem, para que assim evite a fragmentação da mesma, o que infere dizer que o aluno tem muitos conhecimentos da linguagem oral (ainda que não formal) e domina a função de diversos gêneros de circulação social (mesmo que não tenha domínio da língua escrita). Ao chegar à escola, então, é imprescindível que haja não só o contato como objeto de ensino, mas, sobretudo o domínio das habilidades para o desenvolvimento das práticas de linguagem, no que trata da escrita, da leitura, e das funções sociais dos gêneros. Bawarshi e Reiff (2013) destacam a importância do ensino dos gêneros em seu contexto de uso como uma possibilidade indiscutível de que assim possa haver uma maior contribuição para que o aprendiz se aproprie do conhecimento sob uma olhar crítico e consciente sobre os mesmos.

Assim, dos estudos apresentados por tantos estudiosos como Marcuschi (2008), Bawarshi e Reiff (2013) entre outros que abordam e defendem o uso dos gêneros textuais como recurso metodológico de grande valor e contribuição à prática pedagógica, lançamos mão de dois gêneros que circulam no dia a dia da sociedade, propagandas e histórias em quadrinhos, utilizados como objetos de estudos e análises em sala de aula, durante a realização desse trabalho, em atividades de retextualização, da escrita para a escrita.

Inicialmente, trataremos um poucodas propagandas, como tantos outros, com permanente circulação, desempenhando funções nos mais diversos meios da mídia, através dos mais variados suportes, apresentando muita flexibilidade em sua estrutura e apresentação. Gênero este que está sempre em constante mudança, por se tratar de um texto multimodal que busca uma adequação constante ao momento de

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

circulação, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal, buscando apresentar uma ideia, e ao mesmo tempo, persuadir o leitor a aderi-la. De acordo com Carvalho (2014) a propaganda ou publicidade não constitui uma ciência e sim uma atividade, tornando-se assim interdisciplinar. Ela está presente nos mais diversos setores da sociedade.

Embora em alguns momentos a propaganda e a publicidade sejam definidas como sinônimos, consideremos que há entre ambas uma distinção. O termo propaganda vem de propagar, assim está inserido em todo enunciado que tem como objetivo divulgar, tornar público, levar ao conhecimento uma ideia ou produto/marca. Enquanto que a publicidade apresenta fins essencialmente comerciais. Carvalho (2014), assim defini:

No português, os vocábulos publicidade e propaganda, (...) são intercambiáveis no uso. Apesar disso, há nuances diferenciais: toda publicidade é propaganda já que tem finalidades ideológicas para o consumo, mas nem toda propaganda é publicidade, pois não tem finalidade comercial. (CARVALHO, 2014, p.43).

Antunes (2010) diz que tudo que dizemos vem constituído de uma intenção, que pode representar mais de um objetivo. A intenção da propaganda ou a linguagem publicitária é, sobretudo, a persuasão.

Destacamos que o uso da propaganda na sala de aula é ao mesmo tempo a oportunidade de estimular e ampliar a capacidade do aprendiz na construção de textos coerentes, utilizando a criatividade, tanto do ponto de vista discursivo quanto lexical, reconhecendo e aplicando os elementos essenciais ao sentido do texto. É também um gênero com diversas possibilidades de exploração de recursos linguísticos, das ironias, de metáforas, antíteses; além dos recursos visuais, como cores, imagens, símbolos, para o texto impresso, identificando a função de cada um para a significação do texto.

Nesse trabalho, o gênero propaganda foi utilizado como texto-base, no processo de retextualização para o texto-fim, história em quadrinhos, sobre o qual faremos agora algumas considerações.

Histórias em quadrinhos são textos que apresentam um vasto recurso linguístico, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal, possibilitando

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

assim, ao sujeito, uma melhor compreensão do espaço/ambiente. Obras que se constituem de signos linguísticos visuais, onde a linguagem verbal e a linguagem não verbal aparecem constantemente. Elementos indicadores de diálogos, ideias, pensamentos, presentes no interior dos balões, que têm forma e classificação definidas a partir dos objetivos comunicativos dos personagens, que vêm colaborar com a leitura e a produção textual,

[...] o que as diferencia de textos que carregam apenas o escrito ou apenas o imagético ou apenas a verbalização. Esse jogo de relações semióticas entrelaçado demonstra que praticamente fica impossível compreender (muito menos escrever!) HQ sem que haja uma noção de não-unicidade, ou seja, que se tenha em mente que é, na verdade, a pluralidade de sentidos, acionados em conjunto, que indicia ao leitor/escritor fazer aquilo que um gênero textual deve fazer: possibilidade de significar. (DIKSON 2015, p.32-33)

Existem, ainda, outros recursos linguísticos essenciais à compreensão e o desenvolvimento de uma leitura dinâmica, como o tipo e o tamanho da letra, as interjeições, fundamental na expressão das emoções no texto; as onomatopeias, com uma função importante para designar elementos sonoros presentes no texto.

Reconhecidas e utilizadas as histórias em quadrinhos como instrumento de ensino, um dos fatores importantes a considerar é a utilização da imagem gráfica, elemento presente nos primeiros registros da humanidade e que muito contribui para o processo comunicativo, embora, com o surgimento do alfabeto, tenha ocorrido um pouco a desvalorização da imagem, visto que esta apresenta condições quase que infinita de comunicação. Conforme encontramos em estudos realizados por Ramos (2009).

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto. (RAMOS, 2009, p. 30)

O trabalho com histórias em quadrinhos na sala de aula pode ser desenvolvido em todas as turmas de todos os anos. Apresenta muitas razões para uso como recurso no ensino, mas a acessibilidade e o baixo custo se destacam entre esses motivos. Outro fator importante é que as histórias em quadrinhos utilizadas como

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



materiais didáticos não precisam ser obtidos de imediato, em primeira mão, o que facilita que seja adquirida por um custo mais acessível, possibilitando, ainda, um contato e uso pela escola e pelo professor, de uma forma simples, dispensando, inclusive, recursos tecnológicos.

### **A Retextualização e os Fatores de Textualidade**

Considerando a dinamicidade que a língua suporta com suas constantes mudanças e transformações, reconhecemos a retextualização como um elemento de forte destaque nesses aspectos, pois é um recurso presente constantemente nas construções enunciativas da língua. Retextualizamos a todo momento: em artigos de opinião e/ou científico, em um seminário, numa palestra, na conversa com alunos, reuniões de professores, vida cotidiana..., enfim, é um processo que está presente no dia a dia não só dos ambientes educacionais, mas em qualquer lugar de interação social humana.

Todavia, é interessantes ressaltar que a retextualização não diz respeito a um procedimento mecânico, mas a uma ação que exige análise, reflexão, compreensão e planejamento (mesmo que feitas inconscientemente), além de uma série de atividades complexas que interferem tanto no código como no sentido do texto e revela muitas facetas da multiplicidade das ações na linguagem dialógica diária. Por vezes, como por exemplo na ação de repassar uma informação dita pelo professor para alunos que não estavam presentes no momento, o nível de complexidade da retextualização é bem mais simples de se executar; noutros momento, como transformar um editorial em debate, ou um texto de divulgação científica em seminário, ou uma história em quadrinho em artigo de opinião, o nível se apresenta bem mais complexo e não tão simples de se desenvolver. Por isso, podemos dizer que a retextualização ocorre em diferentes níveis de complexidade, a depender da modalidade da língua, dos gêneros em questão e, especialmente, do lugar socio-textual-discursivo formal ou informal, a depender da necessidade.

Nem sempre nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar se analisa ou se reflete sobre a importância dos aspectos da retextualização, sobre seus usos, suas

possibilidades de usos; dificilmente é discutida a ideia de se apreender a retextualização enquanto “processo que constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas” (DELL’ISOLA, 2007, p. 38).

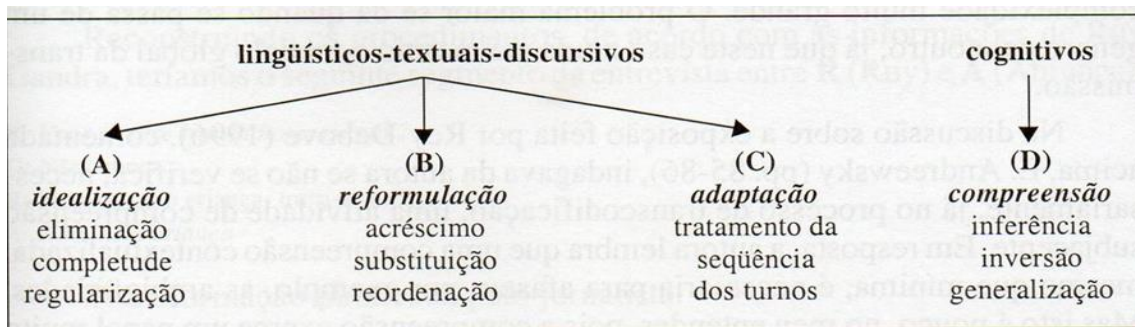
Outro destaque importante quando se fala de sala de aula é que a retextualização não deve ser compreendida simplesmente como uma prática de reescrita, mas como um processo de transformação de textos. Diferenciar retextualização de reescrita não tem sido tarefa muito simples, além do que ainda há muitos professores que não as distinguem, entendendo-as enquanto iguais. Diversos estudos, como os de Marcuschi (2001), Dell’Isolla (2007) e Dikson (2018, 2019), dentre outros, demonstram existir semelhanças entre ambas, mas compreende-se que a reescrita é uma ação que não envolve especificamente os aspectos circundantes e relativos à retextualização. Uma das diferenças pontuais é o fato de a reescrita ocorrer mais pontualmente do escrito para o escrito, além do que ser uma ação que procura “melhorar”, “arrumar”, “corrigir”, “efetuar modificações” em um determinado texto, com o fito de modificá-lo para um fim específico, como, por exemplo, reescrever ou refazer redações corrigidas pelo professor.

Já a retextualização, conforme aponta Marcuschi (2001), apresenta quatro possibilidades de edificação: da fala para a escrita, da escrita para a escrita, da escrita para a fala e da fala para a fala. Prima por manter a essência de um gênero (em qualquer modalidade da língua), seus os tópicos principais, enquanto é transformado em outro gênero (também de qualquer modalidade), procurando preservar determinado pontos do propósito comunicativo.

A reescrita busca uma reorganização linguística, textual e discursiva apenas em outra versão; a retextualização é uma re-produção (cf. DIKSON, 2018, 2019) que carrega processos voltados a transformar um determinado gênero textual-discursivo-base em outro gênero textual-discursivo-fim (texto-base ao texto-fim), mantendo-se, neste, as ideias e topicalizações existentes naquele. Isso pode nos levar a entender que a retextualização é um processo muito mais amplo e complexo de produção textual do que a reescrita.

Marcuschi (2001) assim apresenta os aspectos envolvidos na retextualização:

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

**Quadro 1:** Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

Fonte: Marcuschi (2001, p.69)

Antes de mais nada, é importante ressaltar que Marcuschi (2001) traz esse quadro voltado a um estudo específico dos processos de retextualização na passagem da fala para a escrita<sup>3</sup>, organizando, da seguinte maneira os processos:

Os blocos A e B - tratam das operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva, abrangendo a idealização (eliminação, completude, regularização). Neste bloco, estão inseridos os elementos relacionados à ideia do texto, ou seja, o que pode ser eliminado do texto, acrescido às ideias e os itens que se aplicam aos padrões de organização do texto.

O bloco C – envolve as operações de citação (tratamento de turnos), tendo como foco a reformulação (acrécimo, substituição, reordenação). Apresenta certa relação com os blocos A e B, pois, a partir das operações A e B se concluem as adaptações que se realizam no bloco C.

O bloco D – propõe as operações cognitivas (inferência, inversão, generalização). Estão mais centradas na compreensão do leitor/produtor. É a compreensão o fator essencial para essa realização. Um texto não compreendido não oferece possibilidades de retextualização, pois a aplicação das operações fica impossibilitada.

Marcuschi (2001) considera que os blocos A, B e C compreendem os aspectos lingüísticos-textuais-discursivos, o bloco D os processos cognitivos. É importante entendermos que no processo de retextualização vários fatores ou elementos textuais são acionados. Assim, para que seja desenvolvido um texto-fim a partir de um texto-base, há necessidade constante e contínua de identificação e de uso adequado dos

<sup>3</sup> Dikson (2018, 2019) apresenta uma reformulação no quadro dos aspectos em retextualização, trazendo um estudo específico da passagem de um gênero escrito para outro também escrito.

fatores de textualidade, pois, só através destes, se constrói o sentido do texto, ou seja, ambos estão interligados durante o processo de produção e retextualização.

Para que tal produção de retexto seja executada a contento, necessário se faz que o texto-base (oral ou escrito) perpassa pelo processo de compreensão, caso contrário, o texto final apresentará problemas de manutenção da essência que há no texto inicial. Conforme aponta Dikson (2018, 2019), a compreensão é um fator a ser tratado com muita atenção no processo de retextualização. Ainda afirma:

Não compreender o texto-base implicaria, óbvia e necessariamente, problemas na escritura final dos manuscritos escolares, seja nas operações cognitivas de topicalidade ou nas de reformulação, dentro dos parâmetros linguísticos-textuais-discursivos, o que desencadearia, sem dúvida, falhas de sentido e significação do gênero-fim. (2018, p.512)

Nesse contexto e sempre a partir do movimento de compreensão, não há como desconsiderar a situação e os aspectos socioculturais no processo de interpretação textual, visto que seja qual for o texto, apenas surge a partir de uma situação histórica em suas infinitas relações sociais. Marcuschi (2008, p. 87) já ensinava que “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem” – é importante reconhecer que o ensino da língua, da escrita e da leitura não acontece de forma eficaz se não houver a consciência de que o que está em análise não é a língua ou, literalmente, um texto, mas também os sentidos, as significações e as compreensões florescidas a partir dos diversos fatores co[n]textuais a ele relacionados.

Diante dessa conjuntura, lembramos aqui que um texto, independente da extensão, formatação, semioticidade ou suporte em que se apresenta, gera sentido, linguisticamente falando, a partir da articulação do contexto externo (o socio-histórico-cultural) com seus próprios elementos internos e articuladores, seja na modalidade oral ou escrita.

Partimos, assim, do princípio de que a textualidade não é um artefato exclusivamente linguístico, pois só passa a existir dentro de um contexto interativo, sendo necessário o atendimento dos requisitos enunciativos, sociointerativos, cognitivos, interpretativos e de compreensão. Ainda vale lembrar que um texto só gera significação se o leitor apresentar condições e experiência suficiente a respeito do

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

conteúdo, tema abordado no mesmo: segundo Marcuschi (2008), o texto deve ser todo enunciado ou configuração linguística que apresente sentido, coerência, que possa transmitir a mensagem.

Reconhecendo a premissa de que o texto “não é um conjunto aleatório de frases, nem uma sequência fora de ordem,” (MARCUSCHI, 2008, p.93), se faz necessário o uso de critérios a serem adotados na construção daquilo que, digamos, faz o texto ser texto: os fatores ou critérios de textualidade. Marcuschi (2008), a partir do que Beaugrande e Dressler (1981) discutem, apresenta algumas ressalvas em relação aos critérios de textualidade, que são a impossibilidade de aspectos estanque e categórico; não deve ser concentrada uma visão de texto primando pelo código e pela forma, nem tratar estes critérios como essência fixa de uma boa formação textual, considerando que o fator fundamental para a textualidade é o sentido do texto, isto é, se há compreensão da mensagem, a função textual está cumprida.

Na análise dos critérios de textualidade, encontramos como elementos essenciais o produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Para Marcuschi (2008), estas ideias tem como base o processo (a realização) e não o produto (fim). Temos os aspectos linguísticos, que têm como foco os critérios intratextuais, exigindo conhecimentos linguísticos operacionais; e o aspecto contextual relacionado aos conhecimentos sociointerativos. Na produção de uma propaganda, por exemplo, o autor tem como alvo alcançar o receptor através do evento linguístico; ambos, porém, só poderão interagir havendo o domínio dos aspectos cognitivos, linguísticos e contextual, que Marcuschi (2008) trata como acessos. Temos ainda as sete condições da textualidade tratadas pelo autor, que estão relacionados aos aspectos semânticos do texto e não a princípios de formação textual, os quais, apresentaremos aqui, de forma breve:

**Coesão:** os processos da coesão textual estão voltados para os aspectos da conexão do texto, seja sequencial ou referencial. A conexão sequencial se realiza pelo uso dos conectivos, enquanto que a conexão referencial acontece pelos aspectos semânticos. A partir da coesão textual, é que o texto constitui os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos, afirmação apresentada por Marcuschi (2008). Os

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

processos de coesão do texto fundamentam-se nas competências textual do sujeito e depende também de fatores do sociointeracionismo.

A compreensão é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. Dessa competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram nos aspectos da realidade sociointerativa. (MARCUSCHI 2008, p. 101)

Assim, as categorias textuais estão relacionadas à sintaxe, à semântica e aos aspectos pragmáticos.

**Coerência:** A coerência textual é o critério de textualização que apresenta como fator essencial o sentido do texto. É um processo pelo qual ocorre o encadeamento de conhecimento que assume a função de dar continuidade semântica ao texto. Há em todo esse processo uma notória relação entre coesão e coerência, porém cada uma exerce função distinta. A coesão é um fator que está ligado à forma do texto, enquanto que a coerência tem como base a significação textual.

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.13-14)

Para que um texto represente sentido na interação e na interlocução, o conhecimento do interlocutor desempenha um papel essencial, pois esses conhecimentos serão ativados, colaborando com o texto que está em foco. Marcuschi (2008, p. 119) ensina que “sabemos muitas coisas que não são ditas, mas que usamos na hora de interpretar um texto”. Isso ocorre a partir do uso dos elementos implícitos no texto que são utilizados para ampliar ou contribuir com sua compreensão.

**Intencionalidade:** a produção de um texto não surge do nada, sem que o autor apresente uma intenção para o mesmo. Marcuschi (2008) considera o produtor de um

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

texto o centro dos critérios da intencionalidade. Este critério tem relevante importância no processo da textualização. Esse critério se conclui quando, ao entrar em contato com o leitor, o texto produz o resultado esperado pelo autor, surgindo assim, outro critério: a aceitabilidade.

Koch (2011) defende que há dois sentidos no critério da intencionalidade: um restrito e um amplo. O sentido restrito trata da “intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente” (KOCH 2011, p.79), ou seja, os artefatos linguísticos são essenciais nestas produções. Em sentido amplo os emissores utilizam todos os recursos e formas “para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”. Koch (2011, p.80).

**Aceitabilidade:** a aceitabilidade de um texto está relacionada à atitude de receptor, que o trata como um enunciado que apresentando coesão, compreendido e tendo coerência, representa algo significativo para o leitor. Marcuschi (2008) trata a definição dos limites da aceitabilidade como um problema, visto que a existência da mesma poder estar relacionada a um sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade. O autor atenta ainda para o fato de que a aceitabilidade como critério de textualidade, isto é, considerando aspectos linguísticos, difere da aceitabilidade utilizada pela gramática gerativa, pois aquela tem como base o enunciado, a comunicação não se preocupa com os elementos formais do texto, o que não ocorre com a aceitabilidade no plano gramatical, pois, de acordo com Marcuschi (2008), o não segmento dos padrões formais é considerado uma violação dos papéis temáticos.

**Situacionalidade:** o texto ou evento comunicativo está referido a uma determinada situação, seja no âmbito cultural, social, familiar ou outro. O que se define como critério de situacionalidade, que, de acordo com Marcuschi (2008, p.128), “não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. Todo texto, ao ser produzido, requer do autor as estratégias de produção. Ao escrever uma carta de reclamação, o sujeito precisa desenvolver várias ações: identificar o problema, sua localização, o responsável (ou responsáveis) pela resolução, utilizar os fatores padrão do gênero para culminar com

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

a produção. Todos esses critérios exigem uma mobilização do produtor, desta forma, “a situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”. Marcuschi (2008, p.128). A situacionalidade está relacionada ao funcionamento do texto enquanto elemento comunicativo, o que faz com que a importância desse texto seja dada diante da situação.

Em sentido estrito, o critério da situacionalidade é supérfluo, pois por natureza, já se admite que todo sentido é sentido situado. Não há produção de sentido a não ser em contextos de uso. E a categoria do uso (o usual) em boa medida deveria determinar os aspectos definidores da situacionalidade. (MARCUSCHI 2008, p. 129)

**Intertextualidade:** sendo o texto um elemento ligado a fatores históricos, sociais e culturais, se constitui a partir de relações dialógicas garantidas pelos critérios de textualização, dentre esses, a intertextualidade, que assume a função de, no dialogismo textual, relacionar um texto a outros textos, visto que toda ação comunicativa se origina ou retoma a outras. O critério da intertextualidade ocorre quando há esse diálogo e interação textual-discursiva.

De acordo com Koch (2011), a intertextualidade inclui fatores que diz respeito ao conteúdo, tratando do conhecimento de mundo; formas estando ou não ligado aos tipos textuais e fatores tipológicos, que trata de estrutura ou aspectos formais de caráter linguístico. Para Marcuschi (2008, p.130), “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”. O autor define esse processo como uma arquiteitualidade, que se trata de uma relação intertextual que coloca um texto ligado a “diversas classes às quais ele pertence” – a intertextualidade não é apenas um critério de textualidade, é um princípio que constitui o texto em consonância com outros discursos e não como se fosse único.

**Informatividade:** todo texto é produzido abordando ou expondo um conteúdo. Quando alguém resolve ler um texto muitas vezes busca neste uma informação ou elementos que venham somar em seus aspectos sociais, profissionais, pessoais, etc. A informatividade parte do princípio de que independente das informações contidas

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO



em um texto, o efeito destas diz respeito aos interesses e expectativas do leitor. Posto em contato com o leitor, o texto terá conteúdo e sentido, mas nem sempre terá o mesmo grau de informação para todos. A leitura de um manual de instrução, por exemplo, pode estar carregado de informações para o cliente que acabou de adquirir um aparelho eletrônico e não representar nenhuma informação para o técnico que já costuma fazer manutenção deste, pois as expectativas não são as mesmas. A bula de remédio não apresenta para o médico que o prescreve o mesmo nível de informação apresentado ao paciente que não conhece determinado medicamento, ou seja, o grau de informatividade não é o mesmo, já que este está relacionado aos interesses do leitor/ouvinte.

### **Caminho Metodológico**

O presente trabalho se desenvolveu em torno dos critérios que permeiam os fatores de textualidade no processo de produção textual, através de atividades de retextualização de um texto escrito (propaganda) para outro também escrito (história em quadrinhos). A partir de vivências diárias de práticas pedagógicas e de observações dos processos de escrita e seus fatores de textualidade por alunos do ensino fundamental, mais precisamente dos anos finais, surgiu o interesse em trabalhar um projeto de intervenção pedagógica com esse viés de retextualização. Ações estas que nos rendeu uma ótima resposta escrita/leitura dos alunos, além do que o colhimento de corpus para analisar de que maneira se apresentam os fatores de textualidade durante esse processo de escritura.

A instituição escolar escolhida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas escrita, investigação e intervenção foi a Escola Municipal Professor Amaro Soares de Souza, de Sanharó – PE. Trata-se de uma escola da rede municipal, que funciona nos três turnos com turmas de ensino infantil, ensino fundamental I e II (em sistema seriado), e turmas de EJA; atendendo cerca de 1000 alunos, vindos de todo o município, tanto da zona urbana como da zona rural. Alunos esses, em sua grande maioria, de classes sociais menos favorecidas, filhos de agricultores,

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

pedreiros, ajudantes de pedreiro, vigilantes, costureiras, empregadas domésticas, donas de casa, pequenos criadores e desempregados.

Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, em uma turma de 9º ano, que teve duração de pouco mais de dois meses, visto que foi iniciado o projeto em 21/09/2017 e concluído em 30/11/2017, realizamos as seguintes ações, resumidamente:

Quadro 2: Etapas de desenvolvimento do projeto de ensino

ETAPAS	AÇÃO
1ª ETAPA	Realização de uma sondagem, através de uma conversa com os alunos, sobre o gênero história em quadrinhos, com observação das curiosidades, dos conhecimentos e acessibilidade dos alunos relacionados aos gêneros. Em seguida, apresentação do gênero história em quadrinhos em slides, quando a turma observou quadrinhos com abordagens dos mais diversos temas e tipologia textual. Realização de atividades de apresentação dos aspectos históricos do gênero.
2ª ETAPA	Na sequência, leitura e interpretação de histórias em quadrinhos, em dupla. Continuando com a apresentação oral das conclusões de cada equipe, sobre as tiras analisadas. Logo em seguida, solicitação de um breve registro escrito dessa análise.
3ª ETAPA	Desenvolvimento de leitura de tiras, a partir de uma exposição em slides, observando aspectos próprios do gênero história em quadrinhos, como a representação da fala e do pensamento, a oralidade, onomatopeias e cores, cenas, personagens, espaço e tempo. Identificação de elementos de coesão e coerência do gênero em estudo.
4ª ETAPA	Exposição de propagandas, através de slides, seguida de análises de propagandas retiradas de revistas, jornais e internet.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

5ª ETAPA	Proposta de produção de propagandas em quadrinhos. Após a leitura e observação de vários textos, os alunos realizaram as retextualizações das propagandas analisadas.
----------	---

Como o projeto consta de uma grande envergadura, apresentamos aqui apenas alguns textos utilizados:

**Figura 1:** Turma do Chico Bento



Fonte: < <https://br.pinterest.com> > acesso em 15/09/17

**Figura 2:** Tira de Mafalda



Fonte: < <https://br.pinterest.com> > acesso em 14/09/17

Durante a exposição sobre a história em quadrinhos, foram tratados dos aspectos estruturais e funcionais dos textos. Observações dos elementos próprios do gênero, como a linguagem verbal e a linguagem não verbal, tipos de balões, espaços, detalhes imagéticos, metáforas, etc., enfatizando ainda que são elementos esses, imprescindíveis na interpretação do texto a partir dos elementos de sua textualidade. Todo o processo transcorreu com os alunos se manifestando livremente sobre os

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

textos em análise; todos participaram ativamente. Logo após a exposição e análise coletiva das histórias em quadrinhos, os alunos (em dupla) fizeram análises de histórias em quadrinhos impressas.

A etapa seguinte, logo após a conclusão das leituras e análises de tiras, teve como objeto de ensino o gênero propaganda, tendo em vista que foram dois gêneros: histórias em quadrinhos e propagandas os objetos de estudo utilizados para a produção de *corpus* para análise no trabalho, utilizando um processo de retextualização de propagandas em tiras. Nessa etapa, que aconteceu em duas aulas, foi realizada a exposição de slides com textos explicativos e propagandas, observando os aspectos estruturais dos textos, destacando a presença de linguagem verbal e não verbal e os elementos linguísticos presentes, com ênfase nos fatores de textualidade das propagandas, que é muito comum não aparecerem de forma explícita nesse gênero textual, o que exige do leitor conhecimento de diversos fatores contextuais para chegar à interpretação do texto. É um texto de ampla circulação social, porém a nossa abordagem ocorreu com propagandas retiradas da internet.

Queremos destacar aqui que durante a realização dessa atividade, houve uma intensa participação dos alunos, opinando, colocando suas observações, tanto sobre cada texto analisado quanto aos gêneros, de uma forma mais ampla. Podemos assim, observar uma demonstração de conhecimento dos alunos em relação aos gêneros em estudo. Percebemos, portanto não se tratar de gêneros textuais que os aprendizes encontrem grandes dificuldades para lê e compreendê-los.

Após as atividades de exposição oral sobre os gêneros histórias em quadrinhos e propagandas, com uso de projetor de imagens, e as leituras e análises de textos impressos, foi desenvolvida a etapa final, a retextualização, isto é, a produção de propagandas em histórias em quadrinhos, nas quais, buscamos verificar os critérios adotados por alunos do 9º ano de uma escola pública, no processo de produção textual; como os elementos construtores de sentido no texto: a coesão e a coerência. Reconhecemos que não há como tratar desses aspectos nesse estudo, sem considerar a importante contribuição trazida pela retextualização à produção textual e à metodologia a se desenvolver nesse aspecto.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

A atividade foi iniciada com a distribuição de diversos textos (propagandas) para a realização de leituras pelos alunos. Ação essa realizada em dois momentos. Logo após as leituras e análises, foi proposta a realização de retextualizações, solicitando aos discentes que desenvolvessem um texto, a partir das propagandas analisadas, porém através de histórias em quadrinhos. Entre as propagandas entregues inicialmente, tivemos propagandas de biscoitos, tênis, sabão em pó, guaraná e leite. Nesse texto, apresentadas apenas duas: a propaganda de biscoito e de leite. Foi adotada como critério para a escolha das propagandas, a acessibilidade dos produtos para os estudantes, ou seja, aproximar os textos ao universo do aluno, assim se tratando de algo real e possível ao seu cotidiano.

Veremos agora, a análise de dois dos textos produzidos (propaganda de biscoito e propaganda de leite). Destacamos aqui, que se trata de uma amostra. Foram muitas as produções, no entanto, ficaria muito extenso se fossem apresentadas todas nesse texto.

### **Analisando os Dados**

A apresentação das análises terá a seguinte sequência: faremos as observações do texto-base (propagandas), em seguida serão as produções textuais das histórias em quadrinhos (texto-fim), iniciando pelos aspectos da retextualização e posteriormente faremos as considerações relacionadas à compreensão dos alunos e uso dos fatores da textualidade em suas produções. Diante da observação de cada propaganda, uma breve análise será feita, demonstrando assim alguns elementos presentes e caracterizadores do gênero.

Por questões éticas, os alunos-autores dos textos serão identificados como AA (aluno A) e AB (aluno B). Diante da observação de cada propaganda, uma breve análise será feita, demonstrando assim alguns elementos presentes e caracterizadores do gênero.

## Análises da retextualização do aluno A

Na retextualização do 1º texto, o AA produziu uma HQ como texto-fim a partir de uma propaganda de biscoito (Figura 3).

**Figura 3:** Propaganda do biscoito Club Social



**Fonte:** <<http://portaldapropaganda.com.br>> acesso em 18/09/17

Nesta propaganda foram destacados alguns elementos do texto publicitário, como o foco dado ao nome da marca e o adjetivo “inconfundível” como um caracterizador do produto que se apresenta no texto, a função apelativa, própria do gênero. Os aspectos não verbais do texto também foram observados, enfatizando a importância desses para a identificação da marca.

A partir da propaganda dessa propaganda, o AA produziu a seguinte retextualização em HQ:

**Figura 4:** retextualização de propaganda de biscoito Club Social do AA



**Fonte:** atividade em sala de aula

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O aluno opta, nessa atividade, por uma tira que, de acordo com Ramos (2017), é definida como tira tradicional por se tratar de um texto produzido no sentido horizontal, com dois ou mais quadrinhos. Ainda destacamos aqui a aplicação dos elementos visuais do texto, característico do gênero quadrinho, inclusive demonstrando conhecimento da importância dos tipos de balões como uma linguagem que fala ao leitor do texto, pois é através desses que se dão as possibilidades de compreender o que acontece na cena, como o humor, o tom de voz, e o pensamento do personagem.

O fator essencial para a retextualização de um texto é que haja compreensão, interação, ou seja, a identificação de seus elementos linguístico-discursivos que demonstrem a intencionalidade presente no enunciado do texto-base para ter realização no texto-fim. Para esse processo, Marcuschi (2001) nos traz os aspectos que envolvem todas as ações de retextualização. Importante frisar que não é uma atividade simples. O indivíduo que realiza essa ação, ativa seus conhecimentos linguístico-textuais-discursivos que surgem a partir de um processo cognitivo de compreensão, através de inferências, inversão e generalização (MARCUSCHI, 2001).

O AA compreende o propósito comunicativo do texto, que é divulgar a marca do biscoito Club Social. Ele cria um contexto peculiar ao produto, pois situa o personagem em um ambiente de casa. Utiliza o recurso do acréscimo representado no primeiro balão (pensamento) onde desenvolve uma ideia “Tô com fome. O que vou comer?” (explicando o desejo pelo produto), que é concluída no segundo. Para realizar o elo iniciado no primeiro quadrinho, aplica uma expressão que dá continuidade ao discurso, pois recorrendo a uma fala do texto-base “Quando a fome bate, nada melhor que Club Social”. Ainda é possível observar que há eliminação da expressão “inconfundível” que estava bem marcante no texto-base, sendo substituído pela expressão “nada melhor”.

Feitas as observações sobre os aspectos de retextualização, vejamos alguns pontos específicos acerca dos aspectos de textualidade:

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

**Coesão:** o AA demonstra um bom domínio dos elementos de coesão textual. No primeiro quadrinho o personagem se questiona: “o que comer?”; ele consegue representar bem esse momento no balão-pensamento. No segundo quadrinho, apresenta uso dos termos que organizam a relação tempo e ação ao empregar a expressão “quando”, indicando o momento necessário ao consumo do produto. Portanto, os elementos de organização de sequência textual são aplicados na retextualização, garantindo a coesão textual entre o texto-base e o texto-fim pelo processo de “associação”, conforme preconiza Antunes (2017).

**Coerência:** com relação à coerência, o AA mantém entre os quadrinhos e a linguagem deles uma sequência de ideias que produz o que Antunes (2005) chama de “unidade de sentido”, isto é, o texto posta-se compreensível. O AA busca elementos implícitos e inserindo-os texto-fim, partindo do princípio de que o biscoito é útil ou consumido no momento que alguém sente fome e conclui a ideia com a divulgação do produto (biscoito Club Social).

**Intencionalidade:** de acordo com Marcuschi (2008), a intencionalidade é um critério contextual. O AA, portanto, compreende a necessidade de uma linguagem que conduza o leitor a perceber a função comunicativa do texto. Assim, ele opta por manter os elementos do texto-base (nada melhor que Club social) para construir a intenção comunicativa do texto. No caso em análise, se trata de persuadir o leitor a consumir um biscoito, o que mantém a intencionalidade presente no texto-base.

**Intertextualidade:** percebe-se que o AA não perde de vista os aspectos da intertextualidade. Ele traz elementos verbais “tô com fome” (do dia a dia) e “nada melhor que Club social” (do texto-base) e não verbais (o ambiente da casa e a embalagem do biscoito) para o texto-fim, mas busca a relação intertextual com o texto-base (a propaganda) mesmo aplicando os recursos peculiares ao gênero história em quadrinhos. Embora seja essa uma ação esperada, isso demonstra que o mesmo reconhece e aplica não apenas os elementos de intertextualidade com o texto-base,

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO



como também com outros com os quais ele lida no dia a dia, sejam esses orais ou escritos.

**Informatividade:** se mostra interligada à intencionalidade, pois o termo “nada melhor” pode ser a novidade ou imprevisibilidade apresentada no texto-fim. Observa-se que no texto-base a expressão “inconfundível” reforça a informação apresentada ao produto. O AA mantém essa informatividade no texto-fim, no entanto, realiza uma substituição pela expressão “nada melhor”.

**Aceitabilidade:** de acordo com Marcuschi (2008), a aceitabilidade de um texto é um aspecto psicológico, assim não se torna um critério simples de avaliar, levando em consideração que depende exclusivamente da receptividade por parte do leitor. O texto em análise divulga um alimento, por isso o AA utilizou recursos como a relação fome e desejo de comer com a imagem do produto, buscando assim provocar uma aceitação por parte do leitor, pois o elemento linguístico fome representa um ponto forte para a aceitação do produto. Para Marcuschi (2008), é este um critério de textualidade que não deve ser confundido com aspectos gramaticais, pois é totalmente semântico e isso é demonstrado pelo AA.

**Situacionalidade:** o AA usou estratégias adequadas para situar o leitor no contexto. Há a representação de uma situação que contextualiza a mensagem, visto que apresenta o personagem sentado, com um aspecto triste que está relacionado com a situação, sensação de fome, que logo é mudada diante do produto, no caso o biscoito Club Social. Assim o aluno utiliza elementos que associam o produto a uma situação específica de fome e alimento.

### **Análises da retextualização do AB**

Veremos agora uma outra análise, agora do AB a partir do texto-base propaganda do leite Camponesa.

**Figura 5:** Propaganda do Leite Camponesa



Fonte: <<http://www.minasmarca.com>> acesso em 18/09/17

O anunciante associa à imagem expressões verbais que, de acordo com Carvalho (2014), podem ser definidas como intensificadores da ideia, através da repetição dos termos “tem mais” e “muito mais”, visando enfatizar a qualidade do produto. Na linguagem não verbal, apresenta além da criança como personagem, as cores diferentes em cada embalagem para representar os tipos de leite.

**Figura 6:** retextualização de propaganda do leite Camponesa do AB



Fonte: atividade em sala de aula

Ao realizar a retextualização o aluno produz uma tira de dois andares, como define Ramos (2017). Observamos que nos três primeiros quadrinhos, ele apresentou um diálogo entre os personagens do texto, aplicando os balões adequados a cada contexto. No último quadrinho, utiliza um discurso exclusivamente publicitário e, como fez o aluno do texto anterior, também retoma as expressões presentes no texto-base e produz os enunciados sem fazer uso dos balões.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

No desenvolvimento da atividade de retextualização da propaganda do leite Camponesa em história em quadrinhos, o AB manifesta conhecimento da aplicação de processo de reformulação através do acréscimo de elementos de humor, muito comum nas histórias em quadrinhos. No segundo e no terceiro quadrinhos, o AB utiliza os conhecimentos contextuais para trazer ao texto-fim elementos que não constam no texto-base, contudo sua função comunicativa se mantém. Logo, se fazendo necessárias a regularização e reordenação dos elementos do texto (MARCUSCHI, 2001) em aspectos de idealização e reformulação. Atividade essa muito bem desenvolvida pelo estudante, o que indica domínio gênero retextualizado. Veremos agora os aspectos da textualidade na construção do texto.

**Coesão:** ao retextualizar a propaganda do leite Camponesa para história em quadrinhos, o AB atenta bem para o uso dos elementos de coesão textual. É possível observar que esses elementos são identificados no texto-base e mantidos no texto-fim; utiliza os balões adequando-os ao contexto. Emprega os recursos de pontuação em consonância com a linguagem não verbal. É possível observar que o personagem representa as expressões fisionômicas de acordo com a expressão apresentada em cada balão, e ainda os balões adequados a cada expressão, fazendo uma boa articulação entre os elementos da linguagem verbal e não verbal do texto.

**Coerência:** no processo de construção da coerência textual o AB demonstra cuidado em manter a convergência contextual. Ela insere um elemento de humor a partir da ambiguidade gerada pela palavra “camponesa”. No entanto, utiliza os elementos de forma que há articulação entre cada uma das ideias apresentadas e continuidade temática, deste modo garantindo a unidade semântica do texto.

**Intencionalidade:** no que se refere à intencionalidade do texto, o AB utiliza no 2º quadrinho um jogo linguístico com tom de humor, porém não perde o foco da intenção apresentada: divulgar o leite da marca Camponesa. O que fica expresso no último quadrinho do texto. Há por parte do aluno uma compreensão do texto-base e, ao

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mesmo tempo, um domínio linguístico e discursivo dos elementos que compõem o novo gênero, história em quadrinhos.

**Intertextualidade:** a retextualização apresenta uma intertextualidade explícita com o texto-base, visto que no último quadrinho ela retoma aos elementos verbais e não verbais da propaganda. O aluno demonstra, inclusive, conhecimentos de mundo, ao acrescentar ao texto elementos que não estão inseridos no texto-base, mas que produz inferências intertextuais, construindo assim um efeito de humorístico no texto-fim.

**Informatividade:** o critério de informatividade do texto está nos aspectos de benefícios que o produto oferece, como na expressão “é de vaca mesmo”, bem como a repetição das qualidades apresentadas no texto-base. O aluno demonstra compreender a importância destas informações para o leitor, ou seja, “sabor”, “qualidade” e a garantia de oferecer “saúde”, fatores de informação determinantes nesse contexto.

**Aceitabilidade:** o AB ao produzir o texto-fim utiliza ou mantém os elementos presentes no texto-base que motivam o leitor a aceitar ou se interessar pelo produto, isto é, o leite Camponesa. Há, portanto, uma preocupação em garantir ao texto, os requisitos para produzir aceitabilidade.

**Situacionalidade:** o AB já no primeiro quadrinho apresenta elementos verbais e visuais que constroem uma situação para todo o texto. Ele utilizou um diálogo entre dois personagens que situa toda a produção, isto é, cria um contexto de relevância para o texto, apresentando uma adequação para o contexto e para os usuários, conforme é defendido por Marcuschi (2008), requisitos importantes para tornar o texto proveitoso.

## **Considerações Finais**

Em todos os textos analisados observamos que os alunos demonstraram compreensão dos textos-base, pois todos as principais essências e elementos dos propósitos comunicativos foram mantidos nos textos-fim. Também estão presentes nos textos produzidos aspectos que deixam claro o conhecimento dos alunos com relação a cada gênero textual e seu estilo – provavelmente o projeto didático por nós aplicado em sala de aula produziu o resultado de apropriação das características de ambos os textos trabalhados nas retextualizações.

Ao produzirem seus textos, tanto AA quanto AB apresentaram domínio dos aspectos em retextualização, como também conseguiram aplicar de forma interessante os fatores de textualidade, ou seja, não observamos construções incoerentes, sem sentido, diante da proposta apresentada. Temos retextualizações em HQ que condizem com o que solicitamos e o que desenvolvemos durante as atividades pedagógicas na turma, melhorando, significativamente, as competências linguísticas de leitura e de escrita das crianças envolvidas no projeto.

Além disso, é muito interessante observamos que os alunos não produzem apenas HQ e também não fazem propagandas; eles hibridizam os gêneros durante o retexto, construindo o que poderíamos chamar de “quadrinhos-propaganda”. Marcuschi (2002) explica que quando o gênero tem uma determinada função e se utiliza da forma de um outro gênero, tem-se o que se chama de fenômeno da intertextualidade intergêneros. Pelo que vemos das escritas dos alunos, eles fazem a utilização da função da propaganda dentro da forma dos quadrinhos, elaborando uma relação intergenérica o que faz com que os “quadrinhos-propaganda” tenham aspecto semiótico de HQ com propósitos comunicativos de divulgação dos produtos – tal fenômeno é também defendido por Marcuschi (2008) como “mescla de gêneros”, pois em uma construção harmônica, temos quadrinhos com função de convencimento para consumo.

Dos resultados obtidos nesse trabalho, constatamos que as atividades com propagandas e histórias em quadrinhos em sala de aula são de fato alternativas positivas que despertam o interesse dos alunos e ajudam direcioná-los nas práticas

de produção textual, de leitura, de re-escrita, de interpretação do texto e do co(n)texto do gênero-base. Tal ação pedagógica, deveria ser pauta constante dos professores de Português, para uma tentativa plausível de melhoria das competências linguísticas dos alunos do Fundamental.

Finalizamos dizendo que retextualização – aliada aos estudos dos fatores de textualidade – pode e deve ser um instrumento sempre presente na sala de aula como recurso que muito contribui para o desenvolvimento do ler, do escrever, do entender, da produção. Transformar um gênero escrito em outro também escrito pode proporcionar ao aluno, consideravelmente, ampliação dos conhecimentos e da apropriação das características em relação aos diversos gêneros que venham circundar o ambiente escolar, além de ser uma metodologia muito interessante para o professor aplicar, rotineiramente, durante suas aulas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN. **Os Gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

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

DIKSON, Dennys. **A retextualização escrita-escrita**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.

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

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

KOCH, I. V; TRVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A .**Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

ROJO, R. MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Recebido em: 11/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.