

A PRÁTICA DA RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Nidiane Rodrigues de Albuquerque (FFP-UERJ)

nidiane_albuquerque@hotmail.com

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

jomartelho@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um caderno de atividades como estratégia didática para o ensino de retextualização, integrando gêneros orais e escritos no contexto dos multiletramentos. Baseado nos estudos de Marcuschi (2001), o conceito de retextualização é abordado não apenas como transposição entre gêneros, mas como um processo cognitivo e interacional que envolve interpretação, seleção e reconstrução do conteúdo. Os resultados indicam que a proposta favoreceu a aproximação dos alunos com a escrita formal, ampliou suas habilidades de leitura e expressão oral e reduziu a resistência à produção textual. Além disso, evidenciou a necessidade de um trabalho mais sistemático com a oralidade e o letramento digital no ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que a retextualização pode ser um recurso potente para a aprendizagem significativa da língua, promovendo reflexões sobre diferentes usos da linguagem e suas funções sociais.

Palavras-chave:

Multiletramentos Retextualização. Gêneros Orais e Escritos.

ABSTRACT

This article presents an activity workbook as a didactic strategy for teaching retextualization, integrating oral and written genres within the context of multiliteracies. Based on the studies of Marcuschi (2001), the concept of retextualization is approached not only as a transposition between genres but also as a cognitive and interacional process involving interpretation, selection, and reconstruction of content. The results indicate that the proposal fostered students' engagement with formal writing, enhanced their reading and oral expression skills, and reduced resistance to text production. Furthermore, it highlighted the need for a more systematic approach to orality and digital literacy in Portuguese language teaching. It is concluded that retextualization can be a powerful tool for meaningful language learning, promoting reflections on different uses of language and their social functions.

Keywords:

Multiliteracies Retextualization. Oral and Written Genres.

1. Introdução

Nas últimas décadas, as práticas de ensino de Língua Portuguesa vêm sendo desafiadas pelas transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente os modos de produção e circulação de textos. Nesse cenário, a retextualização – entendida como o processo de transposição de um gênero para outro ou de uma modalidade discursiva para outra – emerge como uma

ferramenta potente para a construção de uma aprendizagem significativa da língua. Como destaca Marcuschi (2001), a retextualização não se limita à simples mudança de forma textual, mas envolve operações cognitivas complexas, como interpretação, seleção, reformulação e adaptação do conteúdo a novos contextos e interlocutores. Logo, segundo Marcuschi (2001, p. 77-88), as estratégias de retextualização pressupõem nove ações complexas, que constituem as atividades de idealização linguística (podendo exigir eliminação de marcas interacionais, pontuação, condensação linguística e regularização estética) e a reformulação em si (que normalmente exige acréscimo de elementos para a explicitude, substituição ou reconstrução de estruturas estilísticas e reordenação tópica e/ou reorganização argumentativa). Trata-se, portanto, de um processo interacional e reflexivo que permite ao aluno tomar consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos que sustentam a construção de sentido.

Ao mesmo tempo, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (2000) e desenvolvida no Brasil por autoras como Rojo (2012), convida os educadores a repensarem suas práticas à luz da diversidade cultural e das múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea. A integração entre oralidade, escrita e diferentes semioses – como imagem, som e vídeo – torna-se indispensável para formar sujeitos capazes de atuar criticamente nos variados espaços comunicativos que ocupam dentro e fora da escola. A retextualização, nesse contexto, apresenta-se como uma prática que articula com fluidez os multiletramentos, ao permitir a transposição entre gêneros orais e escritos, favorecendo a leitura crítica, a produção textual e o desenvolvimento da autoria.

Autores como Mary Kato (2008) e Meurer (2005) também reforçam a importância de estratégias pedagógicas que explorem o trânsito entre oralidade e escrita, argumentando que a prática da retextualização pode contribuir significativamente para o fortalecimento da consciência linguística e discursiva dos estudantes.

Botelho (2012), ao discutir as relações entre oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento, defende a necessidade de compreender os deslocamentos discursivos entre essas modalidades como forma de promover uma formação linguística crítica e reflexiva, ancorada nos contextos socioculturais vivenciados pelos alunos. As contribuições desses autores indicam que o ensino da língua deve ser pautado por práticas que dialoguem com as linguagens híbridas e os repertórios comunicativos que os estudantes já dominam em seus cotidianos, especialmente nos espaços digitais.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo apresentar um pequeno caderno de atividades como estratégia didática para o ensino de

retextualização, integrando gêneros orais e escritos na perspectiva dos multiletramentos. A proposta tem como base teórica os estudos de Marcuschi (1996; 2001; 2008), Marcuschi & Dionisio (2007), Castilho (2000), Koch (2002; 2009), Bonilla (2005), Meurer (2005), Kato (1987; 1999; 2008), Rojo (2006; 2012), Magalhães (2008), Botelho (2008; 2012; 2013) e Melo *et al.* (2019), e visa explorar práticas pedagógicas que estimulem a leitura, a escuta, a produção textual e a reflexão crítica sobre os usos da linguagem. Por meio da aplicação das atividades, buscou-se observar como a retextualização pode favorecer a aproximação dos alunos com a escrita formal, ampliar suas habilidades comunicativas e reduzir a resistência à produção textual, ao mesmo tempo em que se valorizam os multiletramentos e a oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

2. Conceitos teóricos fundamentais

2.1. Afinal, o que é retextualização?

O conceito de retextualização, amplamente discutido por Marcuschi (2001), diz respeito à transformação de um texto de um gênero ou modalidade para outro. Essa transposição pode ocorrer entre fala e escrita, entre suportes diferentes ou mesmo entre níveis de um mesmo registro linguístico ou de registros linguísticos variados. No entanto, não se trata de um processo mecânico: a passagem da oralidade para a escrita exige operações complexas que alteram o código e o sentido do texto, demonstrando que essa mudança não representa uma evolução da desordem para a ordem, mas sim a transição de uma organização para outra, com características e exigências próprias.

Nesse sentido, a retextualização se apresenta como uma habilidade essencial no processo de ensino–aprendizagem, especialmente na formação da competência escrita. Marcuschi (2001) identifica diversas operações necessárias nessa transposição: a retirada de marcas interacionais, o uso da pontuação, o apagamento de repetições e autocorreções, a reestruturação em parágrafos, a reorganização sintática e a escolha lexical mais formal.

Em suas reflexões sobre o ensino da língua materna, Marcuschi (1996) propõe quatro premissas fundamentais que apoiam a valorização da oralidade na sala de aula. A primeira é o reconhecimento da língua como heterogênea e variável, em que o sentido é construído nas interações, e não apenas pelas estruturas gramaticais. Com isso, o foco do ensino deve deslocar-se do código para o uso da língua em práticas discursivas concretas, superando a dicotomia tradicional entre fala e escrita.

A segunda premissa reforça que a escola deve trabalhar a oralidade de forma paralela à escrita. Nessa perspectiva, Mary Kato (1987) é referência

central ao afirmar que, embora a escrita ocupe papel central nas sociedades letradas, no início da escolarização a fala exerce forte influência sobre a escrita. Kato sustenta que a norma culta falada é resultado do processo de letramento, razão pela qual a escola deve promover no aluno o domínio da linguagem falada aceita institucionalmente. Para isso, é indispensável compreender como funciona a fala, já que essa compreensão serve de base para o ensino da escrita. Kato propõe, assim, uma atuação pedagógica que leve em consideração tanto a língua falada quanto a escrita, considerando a primeira como ponto de partida e a segunda como ponto de chegada.

Botelho (2008) observa que também podem ser constatadas marcas da escrita no uso oral da língua, o que o faz acreditar numa “oralidade culta, mais bem estruturada por ser complexa quanto ao seu processo de elaboração e, ao mesmo tempo de maior clarividência e objetividade semântico-pragmáticas, quanto ao seu resultado efetivo” (Botelho, 2008, p. 2).

Logo, transformações podem ser observadas na própria fala com a prática da escrita. E isso caracteriza o que vimos chamando de oralidade pós-letramento – uma oralidade mais bem estruturada, que se assemelha à escrita, por sofrer influências contínuas dela. (Botelho, 2008, p. 20)

Num outro artigo, Botelho (2013, p. 163) afirma que normalmente o usuário assíduo das práticas da língua “adquire inconscientemente o domínio oral e escrito, desenvolvendo em seu uso linguístico especificidades da língua escrita e oral de bom nível, e se torna um falante culto”.

A terceira premissa apresentada por Marcuschi refere-se ao conceito de bimodalidade, ou seja, ao domínio de duas modalidades de uso da língua: a oral e a escrita. Esse duplo domínio é distinto do conceito de bidialetalidade, pois não se trata apenas de variações dialetais, mas de estilos diferentes de uso da língua. Ao adquirir a escrita, o aluno desenvolve um novo repertório linguístico, sem que isso implique abandonar a variante oral não padrão. Essa diferenciação é especialmente relevante quando se considera que crianças de classes sociais distintas têm experiências muito diferentes com a linguagem escrita dentro e fora da escola.

Já a quarta premissa enfatiza a necessidade de trabalhar a língua em contextos reais e significativos. O ensino da gramática deve estar inserido na produção e interpretação de textos, evitando o enfoque em palavras ou frases descontextualizadas. Nesse sentido, Castilho (2000) também defende que a fala seja o ponto de partida para o ensino da língua, destacando que muitos alunos não vêm de ambientes letrados e, portanto, seu repertório inicial é construído a partir da conversação. Em vez de reforçar as diferenças entre fala e escrita, o autor propõe um ensino que considere o “emparelhamento” entre essas modalidades.

Koch (2002), por sua vez, amplia o debate sobre retextualização ao considerar que ela não se resume à simples transposição de palavras, mas envolve uma reconfiguração discursiva que leva em conta o contexto, a intencionalidade e o gênero textual de destino. Em sua análise sobre os gêneros emergentes da *internet* – como *e-mails*, *chats*, *blogs* e fóruns –, a autora mostra como esses textos, embora escritos, mantêm traços característicos da oralidade, como espontaneidade, interatividade e informalidade.

Desta forma, Koch (2002), assim como Marchuschi e Botelho (2012), propõe que a tradicional oposição entre fala e escrita seja substituída por uma visão de contínuo tipológico, em que diferentes gêneros textuais se posicionam de acordo com o grau de formalidade, planejamento e proximidade entre os interlocutores. Além disso, os gêneros digitais introduzem uma nova relação com a escrita, marcada pela multimodalidade e pela hibridização de linguagens. O uso de recursos visuais, sonoros e icônicos (como *emojis* e *gifs*) enriquece a comunicação e demanda novas habilidades por parte dos produtores e leitores de textos.

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios dos multiletramentos, uma vez que valoriza a diversidade de práticas discursivas e reconhece a pluralidade de linguagens que circulam nos ambientes digitais. Para Koch (2002), os educadores devem explorar o potencial desses gêneros no contexto escolar, ajudando os alunos a compreenderem que a escrita, assim como a fala, se adapta aos diferentes contextos de uso, podendo ser criativa, expressiva e envolvente.

Por fim, conforme reforça Mary Kato (1999), a passagem da oralidade para a escrita – núcleo do processo de retextualização – desempenha um papel relevante no desenvolvimento da competência escrita dos falantes. A autora destaca que compreender a estrutura da fala é pré-requisito para ensinar a escrita com eficácia. Dessa forma, seu pensamento reforça a ideia de que não se pode pensar a retextualização sem levar em conta as dimensões cognitivas, sociais e linguísticas envolvidas nesse processo.

2.2.A interação entre gêneros orais e escritos no processo de ensino-aprendizagem

A sociedade contemporânea tem testemunhado um crescente entrelaçamento entre gêneros orais e escritos, impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais e pelas novas formas de comunicação. Essa hibridização dos gêneros exige uma reflexão aprofundada sobre seu papel no contexto educacional, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Rojo (2006) destaca que a escola precisa considerar as múltiplas formas de textua-

lização que circulam atualmente na sociedade, como vídeos legendados, podcasts transcritos, mensagens instantâneas e postagens em redes sociais. Essas novas modalidades textuais evidenciam que a distinção rígida entre o oral e o escrito já não se sustenta na prática comunicativa cotidiana, o que demanda uma abordagem mais integrada e contextualizada por parte da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil também enfatizam a importância de trabalhar com os diferentes gêneros textuais atuais e cotidianos no ensino, como orienta esse documento, o trabalho com textos deve ser realizado a partir dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos uma ampla variedade de textos, promovendo a familiarização com diferentes estruturas e estilos. Conforme salienta Marchuschi (2008), enfatizar o uso de textos autênticos e situar a aprendizagem em contextos reais de comunicação aproxima a escola da vida cotidiana dos alunos. O foco está na aquisição de competências de leitura e escrita que são transferíveis entre diferentes gêneros, proporcionando uma educação linguística mais completa.

Esse autor explica que, para analisar e tratar os gêneros textuais no ensino, é necessário considerar a estrutura, identificando a organização típica de cada gênero, como introdução, desenvolvimento e conclusão em textos argumentativos, ou personagens, cenários e eventos em narrativas. É importante compreender o propósito comunicativo do gênero, seja ele informar, persuadir, entreter, instruir etc. E para que essa análise seja efetiva, é necessário considerar o contexto sociocultural e comunicativo em que o gênero se insere. O contexto abrange não apenas as características do próprio texto, mas também os fatores externos, como o público-alvo, o momento e o lugar em que a comunicação ocorre. Por exemplo, um anúncio publicitário e uma carta formal podem compartilhar algumas semelhanças, mas seus objetivos e as estratégias usadas para atingir o público são diferentes, pois estão em contextos comunicativos distintos. Assim, ao entender o contexto em que os textos circulam, pode-se perceber como os gêneros se moldam para atender a necessidades sociais, culturais e comunicativas, o que facilita a compreensão e a interpretação adequada de suas mensagens (Cf. Marcuschi; Dionísio, 2007).

Sendo assim, a análise de qualquer gênero/ textual deve ser feita levando em consideração não apenas as características formais do texto, mas também esses contextos (social, cultural e comunicativo) em que ele se insere. Além disso, estudar as escolhas lexicais, gramaticais e estilísticas que são típicas de cada gênero enriquece a compreensão e a produção textual. Alguns exemplos de gêneros textuais incluem o narrativo, como contos, novelas e fábulas; o descritivo, como relatos de viagem e descrições de lugares ou

pessoas; o argumentativo, como artigos de opinião e ensaios; o expositivo, como textos científicos e reportagens; e o injuntivo, como manuais de instrução e receitas (Cf. Marcuschi, 2008).

Desta forma, é possível entender que o ensino baseado em gêneros textuais oferece uma abordagem estruturada e contextualizada para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. E isso está alinhado com as diretrizes dos PCN, pois ajuda a preparar os alunos para uma participação mais efetiva na comunicação social. Por meio da análise e prática de diferentes gêneros, os estudantes podem aprimorar suas habilidades linguísticas e se tornar comunicadores mais competentes e críticos.

Quanto ao ensino dos gêneros orais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, também embasados nos princípios de Marcuschi sustentam a necessidade de a escola focalizar a língua oral manifestada nos gêneros secundários, isto é, aqueles que se relacionam a textos mais elaborados, formais, pertencentes a esferas institucionalizadas na sociedade.

O documento também advoga que a escola deve desempenhar o papel de conduzir os alunos a superar as formas de produção oral cotidiana (gêneros primários) para confrontá-los com outras formas mais institucionais, como a exposição oral, a entrevista, o debate, comentário crítico entre outros. Conforme dizem os PCN, é de extrema importância lembrar que a escola deve “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações” (Brasil, 1998, p. 25).

No momento em que a escola se compromete a aprimorar a competência comunicativa dos alunos, tornando-os ouvintes e produtores de gêneros orais mais institucionalizados, é necessário, como ponto de partida, abandonar a concepção que enxerga a fala como desorganizada, não planejada e heterogênea, e a escrita como organizada, estável e homogênea.

O que deve ser levado em consideração é a existência de um contínuo ou graduação entre fala e escrita. É o que propõe Marcuschi (2001) e Botelho (2012), anteriormente mencionados, quando endossam essa perspectiva ao afirmar que o oral pode se aproximar mais da escrita, como no caso da exposição oral formal, ou pode estar mais distante, como na conversação cotidiana.

Outra contribuição importante para a reflexão do trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa é a de Tânia Magalhães (2008), ela aponta que, apesar de existirem muito avanços nos estudos sobre a oralidade e ensino, essas pesquisas têm tido pouca repercussão no ambiente escolar e argumenta que ainda existe uma supervalorização da escrita na escola, o

que contribui para uma posição de supremacia das culturas letradas. Segundo a autora, essa ênfase na escrita pode ser preconceituosa e desqualificar a cultura oral que os alunos trazem de seus meios sociais.

A proposta de seu texto é defender uma “pedagogia do oral”, argumentando que uma abordagem que inclua a oralidade não está em oposição às ações educacionais vigentes. A autora sugere que, dado o papel da fala pública nas diversas situações do dia a dia, uma pedagogia do oral pode ser benéfica. Além disso, a autora pretende contribuir para a área introduzindo termos e conceitos específicos relacionados ao trabalho com o oral, que ainda são pouco difundidos no meio escolar.

Além disso, ela também ressalta que a abordagem da linguagem oral também é vista como uma maneira de reduzir o preconceito linguístico. O trabalho com a variante de padrão popular é considerado essencial para promover inclusão e reflexão sobre as variações linguísticas. Ela propõe atividades que envolvem escuta, produção e análise da língua, com foco em gêneros textuais orais para que os alunos sejam capazes de entender e apropriar-se da língua em suas modalidades falada e escrita.

Sobre esse trabalho com os gêneros textuais/discursivos na aula de língua portuguesa, é importante ressaltar que um processo de ensino–aprendizagem da língua portuguesa, em que se consideram os gêneros textuais/discursivos com o enfoque nas aulas, não significa deixar de ensinar aos alunos ortografia, norma culta e outros padrões, sintagmas nominais e verbais tudo aquilo considerado importante nas gramáticas tradicionais e nas linguagens presentes nos outros conteúdos norteiam o currículo. Apenas, inverte o cenário para que qualquer falante saiba, em consonância com o PCN, reconhecer a língua sob a visão “uso–reflexão–uso”. Nesse contexto, a língua nas práticas sociais, das quais os estudantes fazem parte. Isso, também, não permite ao professor selecionar quaisquer textos, sem observar a estruturação e o que eles podem trazer de conhecimento para o aluno. (Melo *et al.* 2019)

O ensino dos gêneros textuais e discursivos deve ser estruturado, mas não deve seguir uma categorização rígida como ocorre com as classes gramaticais, onde substantivos nomeiam, adjetivos caracterizam e verbos indicam ações, estados ou fenômenos da natureza. Muitos livros didáticos atuais apresentam gêneros como crônica, *charge*, notícia, *cartum*, artigo de opinião e receita culinária, sem considerar que eles são flexíveis e ilimitados nas interações linguísticas. Em vez disso, é essencial formar cidadãos capazes de compreender esses e novos gêneros que surgem no convívio social e com as demandas da comunicação na era da cibercultura. Melo *et al.* (2019) destaca a seguinte afirmação de Marcuschi (2002) que esclarece bem essa questão:

Os gêneros [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais [*sic*], bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi, 2002, p. 19)

A partir desse olhar de Marcuschi, é possível entender a natureza dinâmica e adaptável dos gêneros textuais, que evoluem conforme as demandas socioculturais e as inovações tecnológicas. Essa perspectiva reforça a ideia de que os gêneros não são categorias fixas, mas sim construções fluídas que emergem e se transformam de acordo com o contexto histórico e comunicativo. Esse fenômeno é evidente na atualidade, em que o avanço da tecnologia e a digitalização da comunicação deram origem a novos gêneros, como *posts* em redes sociais, mensagens instantâneas, *blogs*, canais de *YouTube*, episódios de *podcast*, que antes não existiam. Comparando-se com períodos anteriores à comunicação escrita, percebe-se que a diversidade dos gêneros cresceu exponencialmente, refletindo as mudanças na forma como a sociedade interage e transmite informações. Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais deve levar em conta sua plasticidade e a constante renovação impulsionada pelas necessidades da comunicação contemporânea.

Outra consideração importante sobre essa abordagem dos gêneros textuais/discursivos na aula de Língua Portuguesa que Melo *et al.* (2019) traz em seu artigo é a de compreender que a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais é essencial para evitar a limitação à tríade tradicional de narração, descrição e dissertação, visto que essas são sequências discursivas com características próprias. Para esses autores, a separação entre gênero e tipo textual é fundamental no contexto escolar, pois permite ao indivíduo não apenas se apropriar dos gêneros e compreender seus objetivos, mas também aprimorar sua leitura e inserção na sociedade. No cotidiano, diferenciam-se, por exemplo, um letreiro de ônibus, um boleto bancário, um extrato, um folheto ou um manual de instruções, cada um adequado a uma situação comunicativa específica, com propósitos distintos, são gêneros e não tipos textuais. Porém, Melo *et al.* (2019) destaca que o uso da expressão “tipo de texto” na linguagem cotidiana é, muitas vezes, equivocado, pois o que se designa como tipo de texto geralmente corresponde, na realidade, a um gênero textual.

Como sugerem esses autores o professor deve estruturar suas aulas de maneira que os alunos compreendam as características dos gêneros, considerando seu contexto de produção, público-alvo, tema e linguagem. Para isso, recomenda-se um processo didático em três etapas: primeiramente, identificar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero; em seguida, trabalhar aspectos que aprimorem sua compreensão e produção; e, por fim, avaliar o

aprendizado ao longo do Ensino Básico. Como exemplificam Melo *et al.* (2019):

Nessa perspectiva, observa-se o contexto de produção e circulação de um gênero, destinatário, assunto, forma, estrutura e linguagem. Depois, verifica-se o que o aluno sabe sobre o gênero, por conseguinte levantam-se pontos facilitadores à compreensão e à produção. E, ao final, a verificação da aprendizagem, atividades de retextualização são excelentes para desenvolver as habilidades de escrita. Essa consiste em transformar um gênero em outros, por exemplo, uma charge em artigo de opinião, conto, crônica, música, poema, entre outros. Ao fazer isso, o falante da língua tem a oportunidade de escolher a linguagem apropriada, se é verbal, não-verbal, se usa a língua padrão ou não-padrão e a forma discursiva privilegiada num e noutro texto. (Melo *et al.* 2019, p. 8)

Dessa forma, o aluno compara-se e percebe, conseqüentemente, que de acordo com a intenção comunicativa, se escreve com o mesmo idioma inesgotáveis formas de se expressar com textos orais e escritos, como também, leituras diversificadas em diferentes domínios discursivos vão sendo incutidas nos alunos da educação básica, mudando-se o domínio discursivo. Por isso, o estudo e ensino dos diferentes gêneros textuais, sejam orais ou escritos, são fundamentais para a formação dos alunos, permitindo-lhes compreender a linguagem em suas diversas manifestações e contextos sociais.

Ao considerar a natureza dinâmica dos gêneros, que evoluem conforme as demandas socioculturais e tecnológicas, os professores devem estruturá-los de maneira reflexiva e integrada ao cotidiano dos estudantes. Além de desenvolver a competência comunicativa, essa abordagem possibilita uma melhor interpretação e produção textual, garantindo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, a educação básica deve promover um ensino que respeite a diversidade textual e contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

2.3. Os multiletramentos e a necessidade de novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa

Diante das transformações socioculturais e tecnológicas contemporâneas, o ensino de Língua Portuguesa enfrenta o desafio de acompanhar novas demandas comunicativas e práticas sociais de linguagem. A retextualização, enquanto prática pedagógica, revela-se uma estratégia potente para a formação crítica e discursiva dos alunos, à medida que promove a mobilização de diferentes gêneros, suportes e linguagens. Nesse cenário, a perspectiva dos multiletramentos emerge como eixo articulador, pois reconhece a multiplicidade de práticas letradas que permeiam a vida dos estudantes e propõe abordagens que integrem os diversos modos semióticos da comuni-

cação atual. Unir os conceitos de retextualização e multiletramentos torna-se, portanto, uma estratégia fundamental para repensar o ensino da leitura e da escrita nas escolas, de modo a aproximá-lo das experiências reais de linguagem vivenciadas pelos sujeitos.

As novas dinâmicas de comunicação e interação promovidas pelas tecnologias digitais têm gerado transformações profundas nas práticas sociais de linguagem. A linguagem torna-se cada vez mais híbrida, mesclando signos e processos diversos, o que exige da escola uma postura ativa frente às novas formas de ler, escrever e comunicar. Embora muitos estudantes apresentem resistência à leitura e à escrita em contextos escolares tradicionais, pesquisas de Koch (2009) e Marcuschi (2009; 2010) mostram que, nas redes sociais, eles se envolvem ativamente com práticas de produção textual, muitas vezes sem se darem conta disso. Nesse sentido, Marcuschi (2010) chama atenção para a necessidade urgente de a escola integrar as tecnologias da informação e da comunicação aos seus processos pedagógicos, reconhecendo sua centralidade na construção da realidade social contemporânea.

A pedagogia dos multiletramentos, conforme desenvolvida pelo New London Group e aprofundada por autores como Rojo (2012) e Marcuschi (2010), propõe uma abordagem educacional que valorize a multiplicidade cultural e semiótica dos textos com os quais os alunos têm contato. Rojo (2012) defende que os professores devem refletir sobre as experiências de letramento dos estudantes em contextos digitais e multiculturais, elaborando propostas didáticas que articulem leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos. Para a autora, a diversidade cultural e a multimodalidade – sons, imagens, gestos, palavras – compõem os textos contemporâneos e exigem práticas pedagógicas que promovam a compreensão e a produção desses novos formatos.

Essa concepção está diretamente relacionada à ideia de que os livros didáticos e os textos escritos exclusivamente em linguagem verbal já não são suficientes para atender às exigências de letramento do mundo atual. A escola precisa considerar que os alunos, ao interagirem com diferentes mídias, constroem repertórios culturais híbridos, que articulam elementos do erudito e do popular. Como explica Rojo (2012), a multimodalidade exige habilidades específicas para compreender e produzir significados em diferentes linguagens, e os gêneros multimodais representam uma oportunidade de renovação das práticas de leitura e escrita na escola.

Sobre esse tema, Botelho (2012) argumenta que a oralidade e a escrita exercem influências mútuas e apresentam mais semelhanças do que diferenças, especialmente quando analisadas sob a perspectiva do letramento. Ele enfatiza que compreender a inter-relação entre essas modalidades discursivas

é essencial para uma formação linguística crítica e reflexiva, destacando a importância de práticas pedagógicas que integrem os diversos modos de produção textual aos contextos socioculturais dos alunos.

É nesse ponto que a retextualização ganha relevância como ferramenta pedagógica dentro da proposta dos multiletramentos. Ao permitir a transposição de um conteúdo de um gênero para outro – por exemplo, de uma notícia para um infográfico, de um artigo para uma postagem em rede social –, a retextualização possibilita que o aluno exerça sua competência discursiva e sua consciência crítica sobre os modos de produção e circulação do texto. Kato (2008) destaca a importância dessa prática para desenvolver nos estudantes uma maior sensibilidade às variações linguísticas e discursivas, enquanto Meurer (2005) reforça seu papel na formação de leitores e produtores críticos. Ao integrar retextualização e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, a escola não apenas aproxima-se das vivências dos alunos, como também fortalece sua função social, promovendo aprendizagens significativas e alinhadas às realidades comunicativas da contemporaneidade.

3. Metodologia

A abordagem desta pesquisa foi qualitativa e interpretativista, no formato da pesquisa-ação ou como também podemos chamar pesquisa participante, pois foram aplicados os conhecimentos adquiridos durante o curso desse Mestrado à minha prática docente. Dada a natureza qualitativa da pesquisa, seguindo a abordagem da pesquisa-ação, a turma de 9º ano da escola Estadual Hilário Ribeiro foi a unidade de análise. Todos os alunos dessa turma foram considerados informantes, uma vez que a pesquisa buscava compreender as interações orais e escritas no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, o objetivo foi propor uma intervenção que levasse em consideração todos os fatores citados acima e que promovesse transformações positivas no letramento dos participantes (que neste caso foram os alunos da turma escolhida).

As etapas iniciais da pesquisa consistiram em: 1) Pré-teste; 2) Etnografia; 3) Instrumento de testagem: gravação das atividades orais; 4) Aplicação do instrumento de testagem; 5) Material para análise dos dados: transcrição dos dados, 6) Análise dos dados do Pré-teste. As etapas finais corresponderam ao: 1) Aprofundamento teórico sobre o tema e planejamento das atividades de retextualização; 2) Aplicação da proposta de intervenção didática com a turma (realização das atividades de retextualização planejadas); e 3) Análise dos resultados obtidos com a intervenção como: participação oral da turma,

textos escritos pelos alunos e o Caderno de Atividade (Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1scg6OqAj4z0zmDslfncYFBP0Ed7L7umP/view?usp=sharing>), produzido pelo professor como material de apoio pedagógico.

4. Resultados obtidos na proposta de intervenção didática através das atividades de retextualização

A proposta de intervenção desenvolveu-se por meio de duas atividades principais de retextualização, com o objetivo de integrar oralidade e escrita de forma significativa no contexto escolar, a partir de gêneros diversos e práticas sociais de linguagem.

➤ *1ª Atividade: Retextualização a partir de um Livro Literário*

A primeira atividade envolveu a leitura coletiva do livro “Loba” (Malta; Schiavon, 2023), projetado para que os alunos acompanhassem simultaneamente o texto e as ilustrações. Durante a leitura, os alunos foram incentivados a comentar oralmente os aspectos verbais e não verbais da obra, desenvolvendo interpretações sobre cores, expressões e cenários.

Em seguida, os alunos foram organizados em grupos para escrever narrativas inspiradas nas imagens e nos comentários orais feitos durante a leitura. Previamente, houve uma aula expositiva sobre o tipo textual narrativo e o gênero conto de fadas. A produção escrita foi realizada de forma colaborativa, com liberdade criativa, respeitando a sequência visual da obra. A atividade proporcionou um momento de reflexão sobre a linguagem literária e o papel das imagens no enriquecimento do texto. A partilha das produções estimulou a escuta ativa e o reconhecimento da diversidade interpretativa.

➤ *2ª Atividade: Retextualização a partir de um Podcast*

Na segunda atividade, os alunos ouviram, em ambiente coletivo, um episódio do podcast “Era uma vez um podcast” que recontava a história da Chapeuzinho Vermelho. Após a escuta, houve um momento de conversa sobre a narração, em que os alunos identificaram variações em relação à versão tradicional do conto. Discutiui-se, então, a tradição oral e as diferentes versões possíveis dos contos populares.

Com base nessa discussão, os alunos retomaram seus textos produzidos na primeira atividade e os compararam com o conto original dos Irmãos Grimm. A partir dessa análise, foram orientados a reescrever suas histórias, adaptando a linguagem, pontuação e estrutura ao gênero clássico do conto de

fadas. A reescrita teve como foco o aprimoramento textual, sem desconsiderar as ideias originais dos grupos.

Embora nem todos os grupos tenham concluído a reescrita em sala, houve envolvimento e esforço coletivo para adequar os textos às exigências do novo gênero. A atividade contribuiu para reduzir a distância entre linguagem oral e escrita e incentivou o uso mais consciente da norma padrão, respeitando a criatividade dos alunos.

A terceira atividade prevista – a gravação de um episódio de *podcast* com as histórias reescritas – não pôde ser realizada devido a contratempos no calendário escolar e à falta de recursos técnicos. No entanto, essa etapa continua como sugestão para trabalhos futuros, visando ampliar o letramento digital e oral dos estudantes.

As atividades demonstraram que a integração entre oralidade e escrita, mediada por práticas de retextualização e multiletramentos, favorece o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais próximo de suas realidades e mais significativo. Como resultado concreto da intervenção, foi elaborado um Caderno de Atividades com as orientações passo a passo para a realização dessas retextualizações, visando apoiar professores interessados em aplicar essa metodologia em suas salas de aula.

5. Considerações finais

Este estudo destacou a relevância de compreender a oralidade e a escrita como práticas sociais complementares, que não devem ser hierarquizadas. Com base em minha atuação como professora de Língua Portuguesa e Espanhol na rede estadual do Rio de Janeiro, foi possível observar a dificuldade dos alunos em transitar entre as modalidades oral e escrita da língua, o que muitas vezes gerava resistência à leitura e à produção textual.

A constatação de que muitos estudantes não dominavam a leitura e a escrita do próprio idioma evidenciou falhas no desenvolvimento dos diferentes letramentos nas escolas. Mesmo alfabetizados, poucos demonstravam gosto ou habilidade para interpretar textos e expressar-se por escrito. Essa realidade motivou a busca por estratégias didáticas mais eficazes, que aproximassem a linguagem cotidiana dos estudantes à linguagem formal exigida no contexto escolar.

A proposta de intervenção fundamentou-se nos estudos de Marcuschi (2001) sobre retextualização, visando integrar oralidade e escrita no processo de ensino–aprendizagem. As atividades realizadas promoveram reflexões

sobre os usos da linguagem e incentivaram os alunos a se expressarem com mais segurança e propriedade, tanto na fala quanto na escrita.

O trabalho com gêneros diversos e com uma obra literária bimodal, aliado à produção de *podcasts*, contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao explorarem diferentes formas de expressão, os estudantes ampliaram sua consciência linguística, compreendendo a variação e a adequação da linguagem a diferentes contextos comunicativos.

Assim, conclui-se que a retextualização, aliada a uma abordagem pautada nos multiletramentos, é uma estratégia potente para promover uma educação linguística significativa, que fortalece a autonomia dos alunos e os prepara para interagir criticamente com os diversos usos sociais da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. (Orgs). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 267-88

BOTELHO, José Mario. Linguagem oral culta: uma das consequências de um alto nível de letramento. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 11, p. 155-66. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/12.pdf.

_____. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiaí: Paco, 2012.

_____. Oralidade pós-letramento: influências da prática da escrita. *Anais do V CLUERJ-SG*, Volume Único, Ano 5, n. 04. São Gonçalo: FFP-UERJ, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/ANAIS/v/completos/palestras/Jos%C3%A9%20Mario%20Botelho.pdf>.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Dramática da língua portuguesa*. Campinas: UNICAMP, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

GOULD, Stephen Jay. *Lance de dados: o papel do acaso na evolução*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Strong and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*, v. 11, n. 1, p. 1-38, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/prbs.1999.11.1.1>. Acesso em: 19 abr. 2025.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*- 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

LUCCHESI, Dante. A teoria da variação linguística: um balanço crítico. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 793–805, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, T. Por uma pedagogia do oral. *SIGNUM: Estud. Ling.*, n. 11/2, p. 137-53, Londrina, dez. 2008.

MALTA, Roberta; SCHIAVON, Paula. *Loba*. São Paulo: Pequena Zahar, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, Christiane Renata Caldeira de; GONÇALVES, Ailton de Souza; CARDOSO, Maria Ângela de Moraes. Os gêneros textuais/discursivos: letramento no ensino básico e superior. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, v. 16, n. 1, p. 25-36, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.