

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-DISCURSIVO: UMA ANÁLISE DA BNCC

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento¹

Verônica Medeiros Pereira²

Ana Maria Santos de Araújo³

RESUMO:

A retextualização, enquanto fenômeno da linguagem humana, é um procedimento dinâmico e complexo, que mobiliza leitura/escuta, compreensão e escrita de textos nas práticas discursivas. Com isso, destaca-se a relevância de sua utilização enquanto recurso didático-discursivo nas práticas de ensino em sala de aula. Assim, este estudo objetiva investigar o tratamento dado à retextualização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mais especificamente, visa compreender como a retextualização aparece enquanto proposta de ensino de texto na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e uma perspectiva de análise interpretativista da BNCC, cotejando com leituras teóricas que fundamentam a investigação, entre outras, Bakhtin (2011a, 2011b), Geraldi (2015), Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2001), Matencio (2002), Dell'isola (2007). A análise mostra certa flutuação terminológica utilizada pela BNCC para se referir ao processo de criação de um texto a partir da leitura e compreensão de outro(s) texto(s)-base. Além disso, constata-se que, na proposta voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC não utiliza a terminologia mais coerente, a saber, retextualização, sinalizando, possivelmente, a ausência de uma ancoragem teórica advinda dos estudos do texto enquanto objeto de ensino. Assim, a concepção de retextualização aparece de forma implícita, principalmente nas propostas de produção de textos relacionadas à mudança da modalidade oral para escrita, como também da escrita para a oral.

PALAVRAS-CHAVE:Retextualização. BNCC. Ensino de língua portuguesa. Ensino de Textos. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

¹Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó-RN, Brasil. Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ilderlandion@gmail.com.

²Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó-RN, Brasil. E-mail: veronicapereiramedeiros@gmail.com.

³Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó-RN, Brasil. E-mail: araujoanaamsan@gmail.com.

A retextualização é um processo dinâmico e complexo, que exige a compreensão do texto-base e os conhecimentos necessários para a criação de um outro texto. Dessa maneira, a retextualização envolve a mobilização de conhecimentos que compreendem a natureza constitutiva e o funcionamento de gêneros discursivos. A partir disso, merece destaque a relevância do uso da retextualização como recurso didático-discursivo no ensino, considerando o diálogo que o sujeito que retextualiza estabelece com outro(s) sujeito(s).

Cabe destacar que, além de ser um excelente recurso didático, como mostram os estudos da área (entre outros, GARCIA, 2015; DIKSON, 2017; DIKSON, 2018; SILVA, 2019; AZEVEDO, 2017; DE PAULA BOUZADA; ALVES FARIA; SILVA 2013; MATÊNCIO, 2002; DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2001), a retextualização está na vida cotidiana, podendo até ser considerada um fenômeno constitutivo dos usos da linguagem. Ela é, assim, uma atividade recorrente e bastante utilizada, seja de forma consciente ou não, nos variados campos da vida humana.

Considerando a relevância que esse recurso pode trazer para o trabalho com o texto em sala de aula, este estudo procura compreender o tratamento dado à retextualização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Na mesma linha, procuramos discutir aspectos relevantes que estão envolvidos na concepção de retextualização enquanto recurso didático-discursivo. Assim, duas questões norteiam este trabalho, a saber, (i) qual o tratamento dado à retextualização na Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa do Ensino Fundamental?; e (ii) quais aspectos relevantes estão envolvidos na concepção de retextualização enquanto recurso didático-discursivo?

Pontuamos que este trabalho publica achados de um estudo decorrente do projeto de extensão intitulado “*Da leitura à produção textual: a retextualização como recurso didático*”⁴. Esse projeto desenvolveu práticas de leitura, compreensão e escrita de textos em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Caicó-RN, na perspectiva didático-discursiva da retextualização.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nos escritos de Bakhtin (2011a; 2011b), Volochínov (2013), Geraldi (2015), Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2001, 2008), Matencio (2002), Dell'Isola (2007), entre outros. Essa fundamentação

⁴ Esse projeto de extensão recebeu apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

teórica sustenta, primeiro, a análise da BNCC, no que diz respeito ao tratamento dado ao recurso da retextualização; segundo, a argumentação que perpassa este estudo, a saber, a compreensão de que a retextualização, quando bem utilizada nas práticas pedagógicas, é um recurso didático-discursivo.

Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo apresenta uma abordagem qualitativa e uma análise que se pauta pela interpretação do documento oficial (a BNCC), cotejando com as leituras teóricas que fundamentam a investigação. O objeto da análise se constitui, portanto, de trechos da BNCC que apresentam uma possível proposta/concepção de retextualização.

Ademais, na seção seguinte, abordaremos questões que envolvem o ensino de língua materna, focando a conceituação de retextualização enquanto recurso didático. Logo depois, apresentaremos breves considerações sobre a BNCC. Em seguida, analisaremos como a retextualização é abordada neste documento, vislumbrando se há superficialidades, negligência/ausência e/ou se apresenta uma concepção referente à retextualização. Após isso, retrataremos uma discussão que visa sustentar a ideia de que a retextualização pode ser considerada recurso didático-discursivo produtivo no ensino. Por último, nas considerações finais, serão recapitulados os principais pontos destacados na análise.

2. ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O LUGAR DO TEXTO E O LUGAR DA RETEXTUALIZAÇÃO

A perspectiva de estudo da linguagem oriunda dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, mais precisamente Bakhtin (2011), Volochínov (2013) e Medviédev (2016), possibilita mobilizar discussões sobre o ensino de leitura e escrita de gêneros discursivos na sala de aula. Nesse sentido, a aquisição de habilidades comunicativas coloca em questão o texto enquanto enunciado concreto, que resulta das interações em esferas/campos da comunicação humana. Nessa perspectiva teórica, há uma relação de inseparabilidade entre enunciado concreto – os textos que circulam em formato de gêneros discursivos – e os campos da comunicação humana. Os enunciados concretos podem ser orais e escritos, verbais e não-verbais. Eles apresentam, entre outros elementos, conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2011).

De acordo com Bakhtin (2011a, p. 261), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são

igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Esse pensador ainda complementa dizendo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011a, p.262).

Além disso, Bakhtin (2011b) ressalta o lugar do texto no campo da investigação das ciências humanas. Suas considerações podem apontar também a importância do texto no campo das práticas de ensino, como é o caso do ensino de língua portuguesa. Segundo ele, “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011b, p. 307).

Ao pensar a linguagem cotidiana e prática, Medviédev (2016, p. 152) diz que os enunciados se constituem na única “realidade que pode estar na base da característica das funções comunicativas da língua – são construídos de forma bastante variada, de acordo com as diversas esferas e objetivos da comunicação social cotidiana”. Com isso, o autor ressalta a relação entre enunciado e esfera da comunicação humana. O teórico argumenta:

[...] será necessário considerar, constantemente, todas as particularidades sociais dos grupos que estão se comunicando, bem como toda a complexidade concreta do horizonte ideológico (conceitos, crenças, costumes, e assim por diante), nos limites do qual é construído cada enunciado cotidiano (MEDVIÉDEV, 2016, p. 152).

Medviédev (2016) também discute a natureza do enunciado concreto. Ele afirma que o enunciado é um ato social, que é, ao mesmo tempo, um conjunto material peculiar e uma parte da realidade social. “Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico”, expõe Medviédev (2016, p.183).

Destacando esse aspecto social, histórico e valorativo da palavra, Volochínov (2013, p. 77) diz que “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito”. Esse autor também enfatiza a relação orgânica que há entre a palavra e a vida: “a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Numa perspectiva enunciativa oriunda dos escritos do Círculo de Bakhtin, que considera exatamente a relação entre linguagem e vida, linguagem e relações sociais,

linguagem e esferas da comunicação, Geraldi (1997) critica o exercício de redação na escola em que os temas propostos têm se repetido de ano para ano. Essa prática artificial não insere a leitura, a compreensão e a produção de texto dentro de uma finalidade comunicativa, como parte de uma interação verbal real. Em linhas gerais, o autor defende que o texto é a unidade básica do ensino de língua materna.

Já a professora Antunes (2003, 2009), assumindo a dimensão interacional da linguagem, comenta que a concepção de língua que se adota irá influenciar na prática de ensino. A autora menciona duas grandes tendências que têm marcado a percepção dos fatos da linguagem, a saber: (a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, como conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização; (b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, na posição de atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, na qualidade de sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41). Antunes (2003) argumenta em favor dessa última tendência teórica, pois ela possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante em sala de aula.

Também, ao discutir a questão do ensino de língua, Marcuschi (2008) faz dois questionamentos importantes: (i) quando se estuda a língua, o que se estuda?; (ii) o que pode oferecer a escola ao aluno? Em resposta, o autor comenta:

[...] a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Como se percebe, na perspectiva assumida por Marcuschi (2008), o ensino de língua materna parte do texto e de suas condições de produção. Questões semelhantes às levantadas por Marcuschi (2008) foram feitas por Beth Marcuschi (2010). Ela pergunta: o que a escola contemporânea ensina no que compreende o trabalho com a escrita? Como a produção de texto deve ser trabalhada? Que práticas sociais merecem ser priorizadas na sala de aula? Em sua argumentação, a autora nos diz que é relevante que o ensino contemple diferentes letramentos. Entre esses letramentos, a autora cita o literário, o jornalístico, o midiático, o científico, o do lazer.

Além disso, Beth Marcuschi (2010, p. 79) considera fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão

da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?), na relação com o letramento que se pretende produzir. Some-se a isso o cuidado que o professor deve ter com a temática a ser trabalhada na construção do texto, pois esta deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno.

Pensar o ensino de língua materna, portanto, implica considerar o lugar do texto nas práticas de ensino. Nesse âmbito, a *retextualização* aparece como possibilidade de ensino que integra práticas de leitura, compreensão, análise e produção de textos. Dell’Isola (2007) comenta que a atividade de retextualização permite uma “[...] transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 10). Compreensão semelhante a essa, encontra-se em Matencio (2002), ao dizer que a retextualização é:

A produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências. (MATENCIO, 2002, p.3).

No diálogo sobre a retextualização, Dikson (2017) comenta que a prática de retextualização dá-se de forma variada, tendo em conta a possibilidade de se ajustar a quaisquer gênero textual. Esse autor parte da constatação, já posta por Marcuschi (2001), Matencio (2002), Dell’Isola (2007) e outros, de que “para se produzir uma retextualização, necessário se faz que haja uma compreensão do texto-base, observando seus tópicos principais de ideias. Se não houver essa estratégia compreensiva do que será retextualizado, a atividade será prejudicada” (DIKSON, 2017, p. 95).

Partindo da noção de que retextualizar consiste em produzir um texto a partir de um ou mais textos-base, Marcuschi(2001) estabelece alguns marcos conceituais que nos ajudam a compreender o fenômeno da retextualização. A retextualização, do ponto de vista discutido por Marcuschi (2001), é uma ação humana inerente à produção de textos.

Segundo o autor, “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação a oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Marcuschi (2001) estabelece uma distinção importante entre *transcrição* e *retextualização*. A primeira noção implica apenas a passagem do texto oral para o escrito. A segunda, por outro lado, no caso da retextualização, ocorre uma interferência significativa. Essa interferência inclui, entre outros aspectos, mudança na linguagem, na forma e na substância do conteúdo, substituições, reordenações, ampliações, reduções, mudança de estilo, mudança de gênero etc.

Como aponta Marcuschi (2001), o propósito da atividade de retextualização consiste em criar novas possibilidades de apresentar um assunto/temática. Nesse sentido, é importante elencar as opções existentes de retextualização, bem como a transição entre modalidades (oral e escrito). Assim, a retextualização pode acontecer a partir das seguintes combinações: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

Observando essas combinações, na retextualização, pode ou não haver mudança de modalidade, pois o autor tem a autonomia de transitar ou permanecer na mesma modalidade. Desse modo, cabe ao autor/retextualizador utilizar a que melhor convém ao contexto de uso, que, nesse caso, é um fator decisivo. Além disso, a retextualização envolve operações complexas. Por exemplo, inicialmente, requer do retextualizador uma compreensão do texto-base; depois, uma transformação textual, que envolve a criação de um novo texto, seja no mesmo gênero textual ou não.

Ao discutir os aspectos complexos que envolvem o processo de retextualização, Marcuschi (2001) ainda salienta a presença de quatro variáveis intervenientes, sendo elas: (i) o propósito ou objetivo da retextualização; (ii) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; (iii) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; (iv) os processos de formulação típicos de cada modalidade. No que concerne ao propósito, à guisa de exemplo, o autor enfatiza que o nível/tipo de linguagem depende da intenção do texto, da relação interlocutiva, da esfera social.

Referente à segunda variável, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, Marcuschi (2001) considera que o autor do texto-base pode ser também o transformador/retextualizador do próprio texto-base. De acordo com Marcuschi (2001), quem produziu o texto-base, geralmente, tende a realizar mais modificações comparado a

outro transformador, tendo em vista que esse terá mais zelo e cuidado perante a um texto produzido por outro. Quanto à relação tipológica, segundo Marcuschi (2001, p. 54), “temos um aspecto interessante, ou seja, a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito [...]”, o qual é importante frisar que há menos mudanças, quando comparado ao que acontece com a mudança de um gênero para outro.

Por último, relativo aos processos de formulação, para o autor, refere-se às possíveis estratégias que cada modalidade favorece durante a produção textual. A título de exemplificação, Marcuschi (2001) diz que, no texto final de uma retextualização na modalidade escrita, não é possível visualizar os erros cometidos pelo autor, haja vista que essas correções somem no processo de revisão feita na versão final, enquanto que na oralidade isso não é possível, visto que acontece de imediato.

Considerando essas quatro variáveis apresentadas por Marcuschi, a atividade de retextualização vai provocar uma mudança no seu propósito, já que será produzido um novo texto e não um texto reescrito. Matencio (2002), retomando essas variáveis discutidas por Marcuschi, entende que o princípio básico da retextualização consiste em uma nova produção a partir de um texto-base. Nesse caso, toda e qualquer atividade de retextualização vai provocar uma mudança no seu propósito. Nessa perspectiva, a autora argumenta que a atividade de retextualização não se confunde com a de reescrita.

A reescrita ocorre durante o processo de escrita de um mesmo texto, ou seja, não há, por exemplo, mudança de modalidade e de propósito comunicativo. Assim, a reescrita opera sobre o próprio texto, ao passo que, na retextualização, como visto até aqui, ocorrem mudanças, a título de exemplo, de propósito comunicativo, reformulação, mudança de modalidade. Nesse sentido, tal como aponta Andrea e Ribeiro (2010, p. 66), “[...] toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização”, visto que prevalece no mesmo texto, não resulta na criação de um novo.

Dito isso, passaremos a uma breve discussão sobre a BNCC, destacando alguns aspectos e finalidades apontadas pelo próprio documento. Também serão pertinentes algumas críticas, tendo em vista uma leitura mais cuidadosa desse documento oficial que exerce poder significativo nos sistemas de ensino.

3. BNCC: UM BREVE PANORAMA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo de referência para todas as instituições de ensino, seja ela pública ou privada, do Brasil. Além desse aspecto, a BNCC:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Dessa forma, a BNCC se apresenta como um documento relevante para que o professor visualize, entre outros elementos, as unidades temáticas e as habilidades essenciais a serem exploradas. Além disso, a BNCC exerce um poder enorme em relação às avaliações e ao mercado dos materiais didáticos, como, por exemplo, o livro didático, pois tais materiais passam a ser produzidos de acordo com o posto na Base. Azevedo e Damaceno (2017) dizem que:

[...] a BNCC assume um papel estratégico nas ações educacionais perante todos os educadores e gestores do Brasil, pois se dispõe a seguir dois rumos: orientar a formação inicial e continuada de professores e servir de apoio à elaboração dos materiais didáticos (incluindo livros e materiais audiovisuais) que ainda serão desenvolvidos (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 85).

Esse papel da BNCC é concebido enquanto poder do discurso oficial, que tenta controlar os currículos, as metodologias e os objetivos de ensino nas escolas. Ao comentar o poder dos discursos oficiais, como é o caso da BNCC, Azevedo e Damaceno (2017, p.85) argumentam que “os discursos oficiais organizam e padronizam o que fazer, como fazer, onde e por quê”. Nesse âmbito, não se deve esquecer que a BNCC é um produto de um mundo neoliberal: “no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz” (GERALDI, 2015, p. 383).

Desse modo, não podemos isolar esse documento das tensões e interesses que circundam o sistema educacional brasileiro. São pertinentes a leitura crítica feita por Geraldi (2015), quando pontua que:

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que

fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (GERALDI, 2015, p. 393).

Entre outros aspectos, a BNCC objetiva instaurar nas instituições de ensino brasileiras uma educação voltada para o desenvolvimento de competências. A Base informa que a noção de competência é “[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Nesse sentido, percebe-se uma educação firmada na valorização de ações desenvolvidas pelos indivíduos e o reflexo dessas para a vida humana.

Com o intuito de desenvolver a aprendizagem de forma processual, a BNCC articula suas práticas em campos de experiências, que são organizados de acordo com o conhecimento escolar necessário para a série em que o aluno se encontra. Por meio desses campos, os alunos conseguem assimilar os conhecimentos escolares com as práticas cotidianas, que são necessárias para o exercício da cidadania. Conforme Geraldi (2015, p. 385), numa leitura da BNCC, “a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem e que estas são marcadas pela ação da linguagem que o constitui e que continuará o constituindo no curso das interações com outro de que participa”.

O quadro a seguir, por exemplo, apresenta a divisão dos campos de atuação para o Ensino Fundamental Anos Iniciais:

Quadro 1: Campos de atuação dos Anos Iniciais.

Campo da vida cotidiana
Campos Artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campos da vida pública

Fonte: BRASIL, 2018.

Dessa forma, essa divisão, além de tentar propor uma orientação quanto ao ensino dos gêneros discursivos, também chama a atenção para a intrínseca articulação que há

entre os gêneros discursivos e os campos de atuação humana. Ainda assim, de acordo com a BNCC:

os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos (BRASIL, 2018, p. 85).

Diante do exposto, percebemos também que a BNCC apresenta uma grande quantidade de gêneros discursivos que circulam nas redes sociais. Não é difícil constatar a orientação do ensino de gêneros discursivos voltado para o mundo virtual, das novas tecnologias, sem ponderar as condições reais das escolas brasileiras. Nesse ponto, são relevantes as considerações tecidas por Geraldi (2015):

o problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. Assim, a fórmula uso-reflexão-uso não pode supor que somente os gêneros discursivos já conhecidos (usados) poderiam ser motivo de reflexão para o novo uso ser ampliado. Mas essa fórmula define um caminho metodológico de que um novo gênero, ao entrar em sala de aula, deva se basear em gêneros já conhecidos, já usados (por exemplo, de um relato de experiência vivida na rotina de um dia, na fórmula clássica da narrativa em sequência temporal, pode-se passar para um relatório de atividades agrupadas por critérios mais gerais dentro dos quais entram as atividades rotineiras relatadas, e daí passar para a leitura de um relatório). Esta me parece ser a pretensão, ainda que não explicitada dessa forma, do princípio metodológico do uso-reflexão-uso (GERALDI, 2015, p. 388).

Assim, é preciso que haja um trabalho com textos que se encontram permeados na vida dos estudantes. Isso permite a produção de um novo texto a partir desses que já são conhecidos, pois, além de conseguirem compreender melhor o que estão fazendo, desenvolvem a competência de escrita de um novo gênero discursivo, sendo esse processo contextualizado, instigador e significativo para a formação do estudante enquanto escritor.

O componente de Língua Portuguesa na BNCC pretende trabalhar questões que vão desde práticas relacionadas às transformações sociais até o domínio da própria língua. Nesse sentido, há uma tentativa de propor um ensino a partir dos gêneros discursivos como ferramenta no processo de aprendizagem. Essa proposta pode ser considerada pertinente, apesar de possíveis falhas. Por exemplo, muitos dos gêneros apresentados no decorrer do documento podem causar estranhamento, como pode ser o caso dos gêneros *spots* e *jingle*,

considerando que a circulação e a função social desses gêneros talvez sejam de pouco interesse da realidade de muitos alunos.

A quantidade de gêneros que são propostos pela BNCC pode ser um aspecto passível de crítica. Na leitura que faz da BNCC, Geraldi (2015) diz que:

peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem. (GERALDI, 2015, p. 393).

Essa avaliação se fortalece diante da constatação de que a BNCC centra muito os objetivos da leitura e da escrita no mundo virtual. Não é raro perceber que as propostas de produção de textos, por exemplo, apresentam como finalidade a publicação e o compartilhamento em redes sociais virtuais. Desse modo, diante de uma proposta que enfatiza a produção de materiais para circulação em redes sociais, movimentando-as e enriquecendo-as, não é ilegítimo questionar que tipo de sujeito a BNCC procura formar.

Esse documento até pretende enfatizar o uso de textos diversos de modo a considerar o contexto e a usabilidade social desses. Além disso, foca no desenvolvimento de habilidades de uso nas diferentes modalidades, seja ela oral ou escrita, a fim de produzir um texto seguindo as exigências do gênero solicitado.

Na próxima seção, faremos a análise da retextualização na BNCC.

4. A RETEXTUALIZAÇÃO NA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta análise, intentamos responder à seguinte questão: qual o tratamento dado à retextualização na Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa do Ensino Fundamental? Ao respondermos a essa questão, a partir da análise da BNCC, constatamos dois tipos de tratamento, considerando as propostas voltadas para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

A BNCC de língua portuguesa dos Anos Iniciais aborda esse recurso didático de forma indireta. Ou seja, o ato de retextualizar – produzir um novo texto a partir de outro – aparece sem que se use o termo (retextualização). O trecho a seguir corrobora essa leitura:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores,

escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Esse trecho é sintomático do que acontece em outros lugares da BNCC de língua portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisarmos as habilidades do 1º ao 5º ano, podemos inferir possíveis propostas de retextualização. Essa inferência pode ser feita de trechos que solicitam que a criança produza um texto novo a partir de uma história ou livro de imagens, tendo a ajuda do professor. Também pode ser inferida de propostas que, partindo de vídeos, requisitam que o estudante elabore resenhas e outros textos de maneira autônoma.

Nos fragmentos abaixo, retirados da BNCC, podemos inferir atividade de retextualização:

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) (BRASIL, 2018, p. 111).

(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor (BRASIL, 2018, p. 111).

*(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, **a partir dele**, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo (BRASIL, 2018, p. 121, grifo nosso).*

(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos (BRASIL, 2018, p. 127).

*(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, **a partir dele**, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo (BRASIL, 2018, p. 121, grifo nosso).*

(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista (BRASIL, 2018, p. 127).

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa (BRASIL, 2018, p. 131).

(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento

indicadas pelo autor (BRASIL, 2018, p. 133)

(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo (BRASIL, 2018, p. 121, grifo nosso).

Essas habilidades, propostas para alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, retratam indiretamente habilidades que podem ser desenvolvidas a partir da retextualização. Todavia, tais trechos não apresentam o termo *retextualização* explicitamente. Neles, o ato de retextualizar aparece de forma implícita, ou seja, é a partir da inferência que constatamos a retextualização. Ela pode ser inferida nas habilidades de transformação e mudança da modalidade oral para escrita, como da escrita para oral, bem como pela permanência na mesma modalidade.

Em *(EF01LP25)*⁵, por exemplo, está implícita a retextualização quando se propõe a “*recontagem de histórias lidas pelo professor*”. Nesse caso, a retextualização envolve um texto-base, *histórias lidas*, e, a partir dele, a criação de outro texto oriundo da *recontagem*, “*tendo o professor como escriba*”. A proposta trabalha duas modalidades da linguagem, isto é, no momento em que o estudante reconta a história de forma oral – modalidade oral – para o professor escrevê-la – modalidade escrita.

A indicação da modalidade da produção textual aparece explícita na proposta da habilidade *(EF03LP15)*. Nesse caso, também constatamos a indicação de esferas da comunicação onde circula o texto-base “*vídeo digital, programa de culinária infantil*”. Tendo esse possível texto-base, a proposta indica o planejamento e produção, a partir dele, de “*receitas em áudio ou vídeo*”. Nessa proposta, a modalidade é mantida, ou seja, o texto-base e o texto criado na retextualização apresentam o formato “*em áudio ou vídeo*”.

Assim, no que diz respeito aos gêneros discursivos, a retextualização pode ou não ocorrer com a mudança do gênero, tal como: elaboração de um vídeo a partir de outro – permanência de modalidade e gênero –, apresentação de slides – mudança de modalidade e permanência de gênero –, a produção de uma história oral a partir de um poema escrito – mudança de modalidade e gênero – e criação de uma história oral a partir de uma cantoria de viola – permanência de modalidade e mudança de gênero.

Ademais, notamos que a habilidade presente em *(EF02LP27)*, ao tratar da produção de um texto narrativo literário a partir de um lido pelo professor, utiliza o termo

⁵Utilizaremos o código alfanumérico da BNCC para fazer referência aos excertos em análise. Assim, por exemplo, *(EF01LP25)* retoma o fragmento e corresponde a Ensino Fundamental (EF), 1º Ano (01), Língua Portuguesa (LP), habilidade número vinte e cinco (25).

“*Reescrever*”, mas não há uma explicitação dos aspectos envolvidos na reescrita, podendo ser confundido com retextualização. Assim, essa imprecisão conceitual pode confundir o docente quanto à orientação de seu trabalho em sala de aula, já que o ato de reescrever acontece no mesmo texto, enquanto a retextualização origina um novo (MATENCIO, 2002; DELL’ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2001).

Ademais, cabe analisar a habilidade proposta em (EF05LP13). Ela sintetiza muito bem a perspectiva da BNCC em relação ao trabalho com a retextualização. No caso em análise, a Base propõe “*assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo*”. Notamos que a BNCC sugere, como ponto de partida, o texto-base, “*vídeo digital, postagem de vlog infantil*”. E, como proposta de criação/produção: “*planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo*”.

Destacamos ainda a recorrência da expressão “*a partir dele*” nos fragmentos reproduzidos acima. Essa expressão sinaliza o modo como a proposta de produção discursiva pode ser efetivada, a saber, considerando outras produções discursivas, outros enunciados/textos. Ou seja, a BNCC propõe que o trabalho com textos aconteça a partir do diálogo com outros textos. Nesse caso, é preciso expandir essa perspectiva, que se apresenta ainda com certa fragilidade na BNCC.

Ademais, a expressão em destaque, *a partir dele*, também aponta para o processo de transformação que é operado na retextualização. Cotejando com as discussões desenvolvidas por Marcuschi (2001, p. 62), as atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, “*dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo*”. Para o mesmo autor, nesse caso, estamos diante de estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade (MARCUSCHI, 2001).

Assim, por envolver aspectos diversos, incluindo leitura, compreensão e produção de textos, a partir da interação entre textos, a retextualização se configura como um recurso discursivo bastante apropriado para a imersão nas práticas sócio discursivas. No entanto, diante da análise da BNCC, observa-se que a utilização do termo “*Retextualização*” só passa a ser recorrente nos anos finais do Ensino Fundamental, diferentemente do que acontece nos anos iniciais. Nos fragmentos a seguir ficam evidentes esses usos.

(EF69LP33) *Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico,*

esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso).

*(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a **retextualização** ocorrem nesses textos (BRASIL, 2018, p. 155, grifo nosso).*

*(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e **retextualizando** o tratamento da temática (BRASIL, 2018, p. 159, grifo nosso).*

As habilidades expostas do 6º ao 9º anos indicam, de forma explícita, o ato de retextualização. Em (EF69LP33), a retextualização é entendida como a produção de textos a partir de textos-base, pois a habilidade de retextualizar é entendida como “*transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo*”. Já em (EF69LP43), pretende-se desenvolver a habilidade de leitura e de escrita a partir da retextualização, pois visa desenvolver “*reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nos textos*”, especificamente na utilização dos “*modos de introdução de outras vozes no texto - citação literal e sua formatação e paráfrase*”.

Em (EF69LP50), temos a proposta do desenvolvimento da habilidade de elaboração de texto teatral a partir da retextualização da temática de outros textos-base, mais precisamente, são indicados “*contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas*”. A partir da escolha de um desses gêneros, parte-se para a retextualização, tendo como finalidade a criação de um texto teatral. Nesse caso, a proposta explícita que a retextualização opera a partir da “*adaptação*”.

Essa perspectiva estabelece consonância com a concepção teórica já mencionada neste trabalho. Exemplificando, Dell’Isola (2007) conceitua a retextualização como um processo de transformação de uma modalidade textual em outra. Para ela, a retextualização

opera transformações de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Sobre o assunto, Marcuschi (2001, p. 46) diz que “retextualizar é transformar um texto em outro”. E, segundo Matencio (2002, p. 112), “retextualizar é produzir um novo texto, [...] porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto”. Nesse caso, de acordo com Matencio (2002, p. 113), “opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto”.

Destarte, a BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta, nas habilidades, propostas que exigem o trabalho com a retextualização, embora essa noção não esteja bem evidente na BNCC para os Anos Iniciais. Portanto, na proposta da BNCC, a atividade de retextualização ocorre de forma explícita e implícita. Em outras palavras, embora seja possível perceber que há uma proposta de trabalho com textos a partir do princípio que caracteriza a retextualização, a não explicitação do termo na proposta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode causar embaraço por parte dos docentes. Além disso, no que concerne ao papel dos educadores, lança-se sobre eles mais atenção no que se refere ao conhecimento dos aspectos mais profundos do processo de retextualização, de modo a aprimorar a sua atuação e também o processo de aprendizagem dos estudantes.

5. A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-DISCURSIVO NO ENSINO

Diante das discussões já empreendidas, e considerando o segundo questionamento deste estudo, que visa saber quais aspectos relevantes estão envolvidos na concepção de retextualização enquanto recurso didático-discursivo, cabe destacar que, inicialmente, a retextualização pressupõe o trabalho com textos reais (enunciados concretos). O aspecto didático decorre da sua potencialidade de promover a aquisição de conhecimentos em sala de aula, nas práticas pedagógicas, especialmente no trabalho que objetiva o domínio de habilidades de leitura, compreensão e produção de textos. Já o aspecto discursivo decorre da natureza dialógica inerente à retextualização, pois pressupõe colocar enunciados (textos reais) em diálogo. Assim, a retextualização pode ser entendida como recurso discursivo no processo de interação, já que parte de um já dito (texto(s)-base) para poder construir um dizer (texto resultado da retextualização).

O aspecto discursivo da retextualização reside na presença fundamental do texto nas atividades de leitura, compreensão e produção. Dikson (2017, p. 98) comenta que “para elaborar um novo texto em um outro gênero, necessário se faz conhecer o gênero que será escrito para assim escrever dentro do contexto daquele, e da proposta que foi pedida”. Segundo ele, “o trabalho ancorado nas retextualizações permite ao professor desenvolver um movimento eficaz, interativo e produtivo de aprendizagem/ensino textual” (DIKSON, 2017, p. 99). Com isso, na sala de aula, os aspectos didáticos e discursivos da retextualização funcionam de forma orgânica.

Desse modo, consideramos que a retextualização possibilita um ensino de língua portuguesa produtivo, pois potencializa “as relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto” (BAKHTIN, 2011b, p. 309). Sem desconsiderar, ao mesmo tempo, que “por trás de cada texto está o sistema da linguagem”, conforme postula Bakhtin (2011b, p. 309). Mas esse sistema não funciona isoladamente, ou seja, o sistema da linguagem existe enquanto elemento social. Nesse sentido, de acordo com Medviédev (2016, p. 153), o enunciado “organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação”.

Assumir essa perspectiva no ensino de língua portuguesa é mobilizar uma postura na dimensão internacional da linguagem, conforme já discutido por Antunes (2003, 2009). Isso não pode ser considerado aspecto secundário, já que, de acordo com a mesma autora, a concepção de língua que se adota irá influenciar na prática de ensino. Portanto, o recurso didático-discursivo da retextualização apresenta potencialidade de promover um ensino de leitura, compreensão e escrita, já que parte do princípio de que os textos são formas de atuação, “enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Por conseguinte, é pertinente uma concepção ampla de texto, ou seja, uma concepção de texto enquanto enunciado. Isso influencia na abordagem, no tratamento que é dado ao texto em sala de aula. Para fundamentar essa perspectiva, Bakhtin (2011b, p. 307) entende o texto no sentido amplo: “como qualquer conjunto coerente de signos”. Segundo ele, em todas as esferas da atividade humana operamos com textos. Os textos “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos” (BAKHTIN, 2011b, p. 307). Assumindo essa noção de texto no trabalho em sala de aula, a retextualização se apresenta como possibilidade didático-pedagógica, que

propicia o desenvolvimento da escrita e oralidade, tendo em vista que o estudante coloca em prática seus conhecimentos no diálogo com outros textos.

Ressaltamos que a retextualização é um recurso produtivo ao mobilizar práticas de leitura, compreensão, análise e produção de texto, sendo a produção de texto entendida enquanto processo, que inclui escrita e reescrita, tendo em vista o melhoramento do texto. Assim, conforme Geraldi (2015, p. 390), “na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto”. Nesse ponto, cabe a observação feita por Dikson (2017, p. 96), quando chama a atenção para o fato de que “caso o professor não conduza bem a atividade e o aluno não possua a habilidade de entender os textos a partir da leitura, a retextualização vai ficar comprometida devido uma suposta má interpretação do texto-base que possa ocorrer”.

Desse modo, em diálogo com os estudos supracitados, a retextualização é entendida aqui como “recurso didático para a produção textual” (DE PAULA BOUZADA; ALVES FARIA; SILVA, 2013). Também, considerando os objetivos de ensino de língua materna a partir do foco nos gêneros discursivos, concordamos com Dikson (2017, p. 97), quando diz que “as atividades de retextualização, quando bem elaboradas, aproximam o aluno, compreensivamente falando, da realidade do uso específico daquele determinado gênero”. Levar alunos a se tornarem autores de seus textos não é uma ilusão, nem utópico, mas, nos termos de Geraldi (2015, p. 391), “é possível e muito gratificante quando um projeto conjunto entre professores e alunos levam a um produto final”.

No que diz respeito ao gênero discursivo empregado, é necessário que haja um trabalho de apropriação de suas características e funcionalidades, como o seu estilo, estrutura, propósito, meio de circulação. Isso permite que a retextualização seja realizada de forma coerente. Por isso, evidencia-se a importância de, no processo de ensino-aprendizagem, trabalhar gêneros diversos, que aumentem o cabedal de conhecimentos formativos.

Nessa circunstância, a abordagem de gêneros discursivos possibilita o trabalho da retextualização no processo de ensino-aprendizagem, enquanto atividade inerente à existência humana. Produzir um texto com base em outro é uma iniciativa criativa que desenvolve no autor conhecimentos acerca da produção textual, competências estilísticas, bem como a expressão de comunicação. É uma atividade que possibilita o aprimoramento de habilidades de escrita e oralidade, já que a retextualização pode ser realizada oralmente

e com registros em papel.

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho com a retextualização em sala de aula pode ser bastante produtivo. Para isso, é necessária uma imersão nos aspectos complexos que envolvem tal atividade. Ao mesmo tempo, é preciso considerar o que a BNCC apresenta, tendo em vista seu lugar enquanto documento normativo das práticas pedagógicas em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos o tratamento dado a retextualização na BNCC, focalizando as habilidades propostas para turmas do Ensino Fundamental, mais especificamente as habilidades do componente língua portuguesa. O estudo também procurou mostrar aspectos relevantes que estão envolvidos na retextualização enquanto recurso didático-discursivo. Para isso, estabelecemos diálogo com Bakhtin (2011a; 2011b), Geraldi (2015), Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2001), Matencio (2002), Dell'isola (2007) e outros.

Após uma discussão quanto ao lugar do texto no ensino de língua portuguesa, e de apresentarmos brevemente a BNCC, analisamos trechos/habilidades em que aparecem possíveis propostas para o trabalho com a retextualização. A análise mostrou que o documento oficial não utiliza a terminologia *retextualização* na parte destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas a proposta de trabalhar a produção e a leitura de textos a partir de outro(s) texto(s)-base perpassa várias habilidades. Ou seja, a BNCC de língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta habilidades de retextualização de forma implícita. Isso pode indicar dificuldades na recepção dessa proposta por parte de docentes, pois a ancoragem teórica não é explicitada. Assim, a ausência da terminologia/noção coerente (retextualização) pode causar embaraços e uma não compreensão dos aspectos fundamentais que estão envolvidos no ensino de texto a partir do recurso didático-discursivo da retextualização.

Por outro lado, evidenciamos que a BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta, de forma explícita, propostas de retextualização. Nesse caso, o documento materializa em seu texto a terminologia *retextualizar/retextualização*. Além disso, as propostas revelam uma noção de retextualização muito próxima dos estudos publicados sobre a temática.

Por fim, cabe pontuar, conforme demonstram vários estudos sobre a temática (DIKSON, 2017; DIKSON, 2018; SILVA, 2019; AZEVEDO, 2017; DE PAULA BOUZADA, ALVES FARIA; SILVA, 2013; MATENCIO, 2002; DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2001), que a retextualização, considerando sua natureza complexa e o fato conjugar o trabalho com a leitura, a compreensão e a produção de textos reais, pode ser um recurso didático relevante nas práticas de ensino em sala de aula. Enquanto recurso didático-discursivo no ensino de língua portuguesa, a retextualização potencializa práticas que podem favorecer o domínio da leitura, da compreensão e da produção de textos, de maneira significativa e contextualizada.

Retextualization as a didactic-discursive resource: a BNCC analysis

ABSTRACT:

Retextualization, as a phenomenon of human language, is a dynamic and complex procedure that mobilizes reading/listening, understanding and writing of texts in discursive practices. With this, the relevance of its use as a didactic-discursive resource in classroom teaching practices is highlighted. Thus, this study aims to investigate the treatment given to retextualization in the National Curricular Common Base (BNCC). More specifically, it aims to understand how retextualization appears as a text teaching proposal at BNCC for the Initial Years of Elementary School. As for the methodological aspects, this study presents a qualitative approach and a perspective of interpretive analysis of the BNCC, comparing with theoretical readings that underlie the investigation, among others, Bakhtin (2011a, 2011b), Geraldi (2015), Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2001), Matencio (2002), Dell'Isola (2007). The analysis shows some terminological fluctuation used by the BNCC to refer to the process of creating a text from the reading and understanding of other base text(s). In addition, it appears that, in the proposal aimed at the Initial Years of Elementary School, the BNCC does not use the most common terminology, namely, retextualization, possibly signaling the absence of a theoretical anchorage arising from the studies of the text as an object of education. Thus, the concept of retextualization appears implicitly, mainly in the proposals for the production of texts related to the change from oral to written modality, as well as from writing to oral.

KEYWORDS: Retextualization. BNCC Portuguese language teaching. Text Teaching. Elementary School.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. dos S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, nº 7, p. 83-92, jan./abr., 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In:_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p.305-336.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredason-line – atemática**, v.1,p. 64-74, 2010.
- DE PAULA BOUZADA, C.; ALVES FARIA, M. D.; DA SILVA, A. A retextualização como recurso didático para a produção textual. **The ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, p. 45-68, 2013.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIKSON, D. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v.16, n. 1, 2017.
- DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Coordenação). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed., São Paulo: Contexto, 2016.

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

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.