

OUVIR, CRIAR, ESCREVER: A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NA RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA

LISTENING, CREATING, WRITING: THE PRODUCTION OF MULTIMODAL TEXTS IN SPEECH RETEXTUALIZATION

Caroline de Oliveira Maia¹, Suelene Silva Oliveira², Kleiane Bezerra de Sá³

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza CE, Brasil.
<https://orcid.org/0009-0003-9907-5618>
car.maia@aluno.uece.br

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza CE, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-2740-0613>
suelene.oliveira@uece.br

³ Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza CE, Brasil.
<https://orcid.org/0009-0005-2706-2687>
kleiane.bezerra@ifce.edu.br

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo analisar como a retextualização da oralidade para a escrita, articulada à produção de textos multimodais, pode ser utilizada como recurso pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordamos a retextualização como um processo que envolve a transformação de um texto ao transitar entre diferentes modalidades da língua – como da oralidade para a escrita, ou mesmo dentro da mesma modalidade, podendo haver mudanças ou permanências no gênero discursivo. A metodologia adotada consiste em um relato de prática pedagógica realizada por uma das pesquisadoras com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do estado do Ceará. A atividade propôs que os estudantes ouvissem um conto e, em seguida, reinterpretassem-no por meio da produção de textos multimodais, combinando elementos verbais e visuais. Essa experiência incentivou as crianças a reorganizarem o conteúdo narrado e a adaptarem sua forma de expressão, promovendo o desenvolvimento de competências criativas e discursivas. Os resultados demonstraram que os alunos se engajaram no processo de criação e ampliaram sua compreensão sobre o uso da linguagem em formatos diversificados. Dessa forma, reforçamos a importância de práticas que integrem a retextualização ao cotidiano escolar, contribuindo para o letramento linguístico e multimodal desde os anos iniciais.

Palavras-chave: Retextualização. Oralidade para a escrita. Prática pedagógica. Textos multimodais.

Abstract: This article aims to analyze how the retextualization of orality into writing, articulated with the production of multimodal texts, can be used as a pedagogical resource in the early years of elementary school. We approach retextualization as a process that involves the transformation of a text as it transitions between different modalities of language – such as from orality to writing, or even within the same modality, with possible changes or continuities in the discursive genre. The methodology adopted consists of an account of a pedagogical practice carried out by one of the researchers with second-grade elementary school students in a public school in the state of Ceará. The activity proposed that students listen to a story and then reinterpret it through the production of multimodal texts, combining verbal and visual elements. This experience encouraged the children to reorganize the narrated content and adapt their form of expression, promoting the development of creative and discursive skills. The results demonstrated that the students engaged in the creative process and broadened their understanding of the use of language in diverse formats. In this way, we reinforce the importance of

practices that integrate retextualization into daily school life, contributing to linguistic and multimodal literacy from the early years.

Keywords: Retextualization. Orality to writing. Pedagogical practice. Multimodal texts.

INTRODUÇÃO

A retextualização, conforme definida por Marcuschi (2001), envolve um conjunto de processos e operações responsáveis pela transformação de um texto ao transitar entre diferentes modalidades da língua, como da oralidade para a escrita, por exemplo, ou mesmo dentro de uma mesma modalidade, com possibilidades de manutenção ou alteração do gênero discursivo. Esse conceito amplia a compreensão sobre a produção textual, pois envolve não apenas mudanças linguísticas mas também adaptações discursivas e contextuais que situam o texto em novos enquadres comunicativos.

No campo educacional, a prática de retextualizar textos ganhou importância ao longo dos anos e é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem. Ao converter a fala em escrita e criar formas de expressão a partir de textos orais, os alunos são instigados a desenvolver competências linguísticas, bem como a capacidade de compreender criticamente e reinterpretar informações.

O objetivo deste artigo é analisar como a retextualização, especificamente a passagem de contos para formas multimodais, pode ser utilizada como recurso pedagógico no ensino de língua portuguesa. A escolha do conto como ponto de partida justifica-se pela sua riqueza cultural e pela flexibilidade que oferece aos alunos na reescrita e reinterpretação da história. Essa proposta vai além da simples transposição da fala para a escrita, pois envolve a criação de textos que mesclam diferentes linguagens, como imagens e palavras, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. Essa abordagem busca favorecer a compreensão do conteúdo, bem como estimular a criatividade e a expressão dos estudantes, incentivando-os a ultrapassar os padrões tradicionais de produção escrita.

A discussão sobre o processo de retextualização baseia-se nas reflexões de Marcuschi (2001, 2008), que destaca as diferentes possibilidades dessa prática no contexto educacional. Segundo o autor, a retextualização pode ocorrer em quatro movimentos principais: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Além disso, pode ser classificada como intermodal, quando

envolve a passagem entre diferentes modalidades da língua (por exemplo, da oralidade para a escrita), ou intramodal, quando ocorre dentro de uma mesma modalidade (como na reescrita de um texto escrito em outro gênero). Essas distinções evidenciam que a retextualização vai além da mera transposição de informações, exigindo adaptações linguísticas, discursivas e contextuais que favorecem a compreensão crítica da linguagem em uso.

Ao analisar experiências reais em sala de aula, observamos o impacto desta metodologia na aprendizagem dos alunos e avaliamos como ela contribui para melhorar as habilidades de leitura e escrita. Além disso, neste trabalho, destacamos os desafios e oportunidades que surgem ao lidar com textos multimodais em ambientes educacionais, como por exemplo, a compreensão que, segundo Marcuschi (2001, p. 47), “pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização”. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, devemos focar nas atividades cognitivas necessárias para a compreensão do texto, isso envolve a observação de “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155).

A fim de alcançar os objetivos propostos neste artigo, estruturamo-lo da seguinte forma: além desta introdução, apresentamos uma fundamentação teórica sobre a retextualização e o letramento multimodal, com base nos estudos de Marcuschi (2001, 2008). Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, detalhando a prática pedagógica realizada e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Posteriormente, analisamos os resultados obtidos, destacando as contribuições da retextualização multimodal para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e os desafios observados na aplicação dessa estratégia em sala de aula. Por fim, seguem as considerações finais do trabalho. Iniciemos este percurso.

RETEXTUALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A retextualização é definida como o conjunto de processos e operações que transformam textos ao transitar entre diferentes modalidades da língua, como da oralidade para a escrita, ou mesmo dentro de uma única modalidade, com

possibilidades de manutenção ou alteração do gênero textual. Esse conceito, discutido amplamente por Marcuschi (2001), reflete uma abordagem ampliada sobre a produção textual, considerando fatores linguísticos, sociais e discursivos que moldam essa transformação. No campo educacional, a retextualização revela-se uma prática essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas, ao permitir a exploração de variados gêneros e modalidades.

O termo ganhou visibilidade nos anos 1990, mas foi Marcuschi (2001) quem trouxe maior profundidade ao debate em sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. O autor identificou quatro movimentos principais de retextualização: fala-escrita, fala-fala, escrita-fala e escrita-escrita. Cada um desses movimentos pode ser vivenciado no cotidiano escolar. A passagem da fala para a escrita ocorre, por exemplo, quando os alunos ouvem a leitura de um conto em sala e, em seguida, produzem uma versão escrita da narrativa, organizando personagens e enredo. A modalidade fala para a fala acontece quando uma criança reconta para os colegas, com suas próprias palavras, a história que ouviu, acrescentando ou resumindo elementos. Já a escrita para a fala pode ser observada quando os estudantes preparam uma apresentação oral a partir de um texto lido, como transformação de uma notícia em uma fala para compartilhar na roda de conversa. Por fim, a escrita para a escrita se evidencia quando um texto é transformado em outro gênero, como ao adaptar um conto em quadrinhos ilustrados ou transformar uma fábula em uma carta dirigida aos personagens.

No contexto educacional, a retextualização configura-se como uma prática enriquecedora para o ensino, pois possibilita aos alunos compreender os mecanismos discursivos que caracterizam diferentes gêneros textuais. Essa perspectiva contribui para superar a visão simplista de que retextualizar seria apenas transpor um texto de uma modalidade para outra, evidenciando a complexidade do processo, que envolve escolhas linguísticas, discursivas e semânticas ajustadas às exigências de cada novo contexto comunicativo. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 285) afirma:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Dell'Isola (2007) complementa as ideias de Bakhtin ao enfatizar o caráter social da linguagem no processo de reescrita. Para a autora, a retextualização em sala de aula permite aos estudantes analisar e aplicar características específicas de cada gênero, ampliando sua percepção e promovendo um aprendizado significativo.

Travaglia (1993) contribui ao explorar a tradução como um exemplo de retextualização, argumentando que o processo vai além de simplesmente converter textos entre línguas. Na tradução, são realizadas operações que recriam sentidos no contexto de chegada, envolvendo etapas de planejamento, elaboração e revisão. Essa perspectiva reforça a natureza criativa e complexa da retextualização, mesmo em situações específicas como a tradução.

No Brasil, o conceito de retextualização tem sido amplamente debatido e aplicado, como nos trabalhos de Dell'Isola (2007), Dikson (2018) e Hebling (2009). No cenário internacional um estudo relevante sobre o tema é o de Bilger e Teberosky (1991), que investigaram como adultos em alfabetização adaptavam narrativas orais para o formato escrito. A pesquisa evidenciou desafios ligados à organização das informações, ao uso de tempos verbais e a escolhas estilísticas, demonstrando as complexidades envolvidas.

No contexto brasileiro, Marcuschi (2001) desempenhou um papel decisivo ao institucionalizar o conceito de retextualização e aplicá-lo em práticas pedagógicas. Sua abordagem ampliou o alcance dessa metodologia, especialmente no trabalho com textos multimodais. Ao integrar textos orais e escritos com elementos visuais, essas práticas ajudam os alunos a desenvolverem habilidades críticas e criativas no uso da linguagem.

Ademais, Marcuschi (2008) destaca que o papel da escola, ao trabalhar com a língua como uma prática interacional situada sócio-historicamente, é o de inserir os alunos em contextos reais de produção e uso da linguagem. Ao conceber a língua como uma forma de ação, torna-se essencial reconhecer que ela se manifesta em diversos suportes, como livros, jornais, revistas, sites da internet e em conversas cotidianas. Dessa forma, as interações entre texto, autor/falante e leitor/ouvinte se configuram de maneiras variadas, proporcionando uma multiplicidade de experiências linguísticas que enriquecem o aprendizado e a capacidade comunicativa dos alunos.

Segundo Matêncio (2003, p. 3), “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las”. Isso quer dizer que o sujeito tem em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referências. Matêncio (2003) contribui para essa discussão, ao reforçar que a retextualização deve ser compreendida como uma prática reflexiva, indo além da técnica de transposição textual. Ela destaca que essas atividades precisam estimular a análise crítica dos elementos discursivos, sociais e funcionais dos textos, promovendo uma compreensão mais profunda das intenções comunicativas e dos sentidos atribuídos aos diferentes contextos de produção textual. Nesse sentido, a retextualização representa uma oportunidade para ressignificar os conteúdos, considerando as condições de interlocução e os objetivos comunicativos.

Marcuschi (2001) aborda as distinções entre retextualização intermodal e intramodal, destacando que a primeira ocorre quando há transposição entre diferentes modalidades, como da oralidade para a escrita ou vice-versa, enquanto a segunda acontece dentro de uma mesma modalidade, como a reescrita de um texto escrito em outro gênero textual. Segundo o autor:

a retextualização pode operar entre modalidades da língua, caracterizando-se como intermodal, ou dentro de uma mesma modalidade, sendo intramodal, ambas exigindo operações complexas que envolvem mais do que meras mudanças linguísticas, mas adaptações discursivas e contextuais (Marcuschi, 2001, p. 23).

O professor, como mediador entre o estudante e o texto, tem o papel de encontrar estratégias e ferramentas capazes de estimular seu interesse pela leitura e escrita. E é nessa dinâmica que a retextualização surge como uma eficaz prática pedagógica que promove o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual sendo capaz de fazer o aluno refletir entre as relações entre oralidade e escrita.

Neubauer e Novaes (2009) destacam que os processos de leitura e escrita são inseparáveis, uma vez que a elaboração de um texto escrito exige uma leitura prévia e cuidadosa do conteúdo que se deseja trabalhar. Esse aspecto é evidente no contexto da retextualização, que se inicia a partir de uma leitura minuciosa de um texto-base. Esse primeiro contato permite ao aluno compreender os aspectos

discursivos, linguísticos e contextuais do texto original, servindo como base para sua transformação em outro gênero textual.

No decorrer desse processo, os alunos enfrentam o desafio de preservar as informações essenciais do texto de origem, enquanto realizam as adaptações necessárias ao novo gênero e à situação comunicativa. Tal atividade requer escolhas conscientes, como a seleção de conteúdos, a supressão de trechos irrelevantes e a adequação de elementos estruturais e estilísticos. Para isso, são mobilizadas competências leitoras e de análise textual, além da compreensão das especificidades dos gêneros textuais e de seus contextos de circulação.

Sendo assim, a retextualização vai além de uma simples transposição de informações entre textos. Ela proporciona um espaço de aprendizado onde os estudantes podem aprimorar suas habilidades de leitura crítica, escrita e análise textual, além de explorar sua criatividade.

MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO: CONCEITOS E APLICAÇÕES NO ENSINO

Para melhor compreender o letramento multimodal, precisamos levar em consideração o conceito de multimodalidade e de letramento que, associados, permitem-nos entender como diferentes modos de comunicação interagem e se combinam para construir significados e como os indivíduos se tornam aptos a interpretar e produzir esses modos de forma crítica e eficaz em contextos variados.

Seguindo a perspectiva de Barton (2007), letramento não se restringe às habilidades de leitura e escrita, mas abrange o uso socialmente situado desses conhecimentos para atingir objetivos específicos em contextos culturais e históricos diversos. Nessa direção, a compreensão de letramento como prática social, defendida por Barton (2007), aproxima-se das reflexões desenvolvidas no contexto brasileiro por Soares (2004). Ambos os autores rejeitam uma concepção restrita e tecnicista da leitura e da escrita, enfatizando que essas práticas ganham sentido apenas quando situadas em contextos sociais, culturais e históricos concretos. É nesse horizonte teórico que se insere a definição de letramento proposta por Soares, a qual aprofunda a dimensão social do fenômeno e destaca o papel ativo do sujeito nas práticas de linguagem, conforme se observa a seguir:

O letramento, entendido como um processo social e histórico, envolve a apropriação das práticas de leitura e escrita, não apenas como habilidades cognitivas, mas como práticas inseridas em um contexto cultural e social. Isso implica que o letramento não se resume à decodificação de palavras, mas ao uso da leitura e da escrita em situações reais de comunicação. O sujeito letrado é aquele que sabe utilizar os textos de forma crítica e reflexiva, conseguindo atribuir sentidos às diversas formas de comunicação e saber como e quando usar as diferentes modalidades de linguagem. Portanto, o letramento é um fenômeno que se dá na relação com os outros e com o mundo, envolvendo uma participação ativa nas práticas sociais em que a leitura e a escrita estão presentes. (Soares, 2004, p. 16).

Em outras palavras, o letramento vai além da simples codificação e decodificação de símbolos escritos, envolvendo a capacidade de o indivíduo utilizar as habilidades de leitura e escrita em práticas sociais e culturais, estando profundamente relacionado às interações do indivíduo com os outros e o mundo ao seu redor.

Além disso, como aponta Soares (2002), a pluralidade do termo “letramentos” reflete a diversidade de formas de interação com o mundo, que vão além da palavra escrita. A multimodalidade amplia essa ideia, incluindo dimensões visuais, auditivas e espaciais na prática de letramento. Essa abordagem não só reconhece os diferentes “espaços de escrita”, mas também valoriza as múltiplas formas de produzir e interpretar significados, promovendo práticas educacionais mais inclusivas e alinhadas às demandas sociais contemporâneas.

A multimodalidade é um campo de estudo que visa investigar as diversas formas de significação contemporâneas, englobando todos os modos semióticos presentes nos processos de comunicação e representação (Kress e Van Leeuwen, 2001). Para os autores, o fenômeno multimodal, inserido na semiótica social, envolve diferentes modos semióticos, como linguagem, escrita, imagens, música, gestos, fala e objetos tridimensionais, entre outros. Esses modos se conectam diretamente às modalidades sensoriais, como a visão, audição, tato, olfato, paladar e cinestesia.

Bateman (2014), ao abordar a multimodalidade, destaca que textos e imagens representam formas distintas de comunicação, e essa investigação dos modos de expressão e suas combinações é conhecida como “multiplicação” de significados, conceito proposto por Lemke (1998). Dessa forma, na criação de significados, cada modo semiótico contribui com sentidos específicos, explorando suas características

internas para intensificar ou destacar o recurso semiótico utilizado. Em outras palavras, Walsh assevera:

Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes (Walsh, 2010, p. 213).

Nesse sentido, letramento multimodal pode ser compreendido como um desdobramento das práticas de letramento enquanto fenômeno social, tal como descrito por Barton (2007) e Street (1984). No âmbito das práticas pedagógicas, ele abrange a integração de diferentes modos de representação e expressão, como texto, imagem, som e outros recursos semióticos, que estão cada vez mais presentes nos contextos comunicativos contemporâneos. Assim, o letramento multimodal destaca-se por articular diferentes linguagens, permitindo aos sujeitos interpretar e produzir significados em múltiplas esferas de atuação.

Conforme temos refletido nesta seção, com base em Heath e Street (2008), o letramento multimodal envolve eventos e práticas em que a escrita, ainda que proeminente, está combinada a outros modos de representação do mundo. Isso pode ser observado, por exemplo, em situações em que organizações e instituições utilizam recursos visuais e auditivos para informar, persuadir ou entreter. Na sala de aula, a introdução de textos multimodais, como infográficos, hipertextos e vídeos, possibilita que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre a inter-relação entre os modos semióticos e suas implicações no processo de comunicação.

Dessa maneira, o letramento multimodal emerge como uma ferramenta pedagógica essencial, permitindo que os alunos compreendam e utilizem diferentes recursos comunicativos. Ele promove, simultaneamente, a apropriação de habilidades linguísticas e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as práticas discursivas em diversos contextos.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa (Paiva, 2019), baseada na observação direta de práticas pedagógicas realizadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma escola pública localizada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza. A prática foi desenvolvida ao longo de cinco encontros de duas horas aula cada e teve como eixo central o trabalho com a retextualização e o letramento multimodal, integrando oralidade, escrita e elementos visuais. O conto trabalhado foi “O Conto do Tambor Africano”, de Manuel Ferreira, uma narrativa de tradição oral africana que explica a origem do tambor como símbolo de união, identidade e força coletiva, o qual apresentamos a seguir:

Exemplo 1: A lenda do tambor africano

Corre entre os Bijagós, da Guiné, a lenda de que foi o Macaquinho de nariz branco quem fez a primeira viagem à Lua. A história começou assim:

Nas proximidades de uma aldeia, os macaquinhos de nariz branco, certo dia, de que se haviam de lembrar? De fazer uma viagem à Lua e trazê-la para baixo, para a Terra.

Ora numa bela manhã, depois de terem em vão tentado encontrar um caminho por onde subir, um deles, por sinal o mais pequeno, teve uma ideia: encavalitarem-se uns nos outros. Um agora, outro depois, a fila foi-se erguendo ao céu e um deles acabou por tocar na Lua.

Embaixo, porém, os macacos começaram a cansar-se e a impacientar-se. O companheiro que tocou na Lua nunca mais conseguia entrar. As forças faltaram-lhes, ouviu-se um grito, e a coluna desmoronou-se. Um a um, todos foram arrastados na queda e caíram no chão. Apenas um só, só um macaquito, por sinal o mais pequeno, ficou agarrado à Lua, que o segurou pela mão e o ajudou a subir.

A Lua olhou-o com espanto e tão engraçadinho o achou que lhe deu de presente um tamborinho.

O Macaquinho começou a aprender a tocar no seu tamborinho e por longos dias deixou-se ficar por ali. Mas tanto andou, tanto passeou, tanto no tamborinho tocou, que os dias se passaram uns atrás dos outros e o macaquinho de nariz branco

começou a sentir profundas saudades da Terra e das suas gentes. Então, foi pedir à Lua que o deixasse voltar.

— Para que queres voltar?

— Tenho saudades da minha terra, das palmeiras, das mangueiras, das acácias, dos coqueiros, das bananeiras.

A Lua mandou-o sentar no tamborinho, amarrou-o com uma corda e disse-lhe:

— Macaquinho de nariz branco, vou te fazer descer, mas toma tento no que te digo. Não toques o tamborinho antes de chegares lá abaixo. E quando puseres os pés na Terra, tocarás então com força para eu ouvir e cortar a corda. E assim ficarás liberto.

O Macaquinho, muito feliz da vida, foi descendo sentado no tambor. Mas a meio da viagem, oh! não resistiu à tentação. E vai de leve, levezinho, de modo que a Lua não pudesse ouvir, pôs-se a tocar o tambor tamborinho.

Porém, o vento soltando brandos rumores fazia estremecer levemente a corda. Ouviu a Lua os sons compassados do “tantã” e pensou:

‘O Macaquinho chegou a Terra’. E logo mandou cortar a corda. E eis o macaquinho atirado ao espaço, caindo desamparado na ilha natal. Ia pelo caminho diante uma rapariga cantando e meneando-se ao ritmo de uma canção. De repente viu, com espanto, o infeliz estendido no chão. Mas tinha os olhos muito abertos, despertos, duas brasas produzindo luz. O tamborinho estava junto dele. E ainda pôde dizer à rapariga que aquilo era um tambor e o entregava aos homens do seu país.

A moça, ainda não refeita da surpresa, correu o mais velozmente que pôde a contar aos homens da sua raça o que acabava de acontecer. Veio gente e mais gente. Espalhavam-se archotes. Ouviam-se canções. E naquele recanto da terra africana fazia-se o primeiro batuque ao som do maravilhoso tambor. Então os homens construíram muitos tambores e, dentro em pouco, não havia terra africana onde não houvesse esse querido instrumento. Com ele transmitiam notícias a longas distâncias e com ele festejavam os grandes dias da sua vida e a sua raça.

O tambor tamborinho ficou tão querido e tão estremecido do povo africano que, em dias de tristeza ou em dias de alegria, é ele quem “melhor exprime a grandeza da sua alma.”

A história valoriza elementos da cultura africana e transmite ensinamentos ligados à ancestralidade, à música e à importância da coletividade. Por sua riqueza simbólica e caráter cultural, o conto foi escolhido como ponto de partida da prática, no âmbito do projeto “Raízes”.

O projeto “Raízes” foi concebido com o objetivo de promover o reconhecimento e valorização da história, cultura e contribuições dos povos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003. Esse projeto busca desenvolver uma educação inclusiva e crítica, que valorize a diversidade étnico-racial, combata preconceitos e fomente o respeito às diferenças. Entre os objetivos específicos do projeto, destacam-se a abordagem da influência africana na cultura brasileira, a desconstrução de estereótipos racistas e o estímulo à representatividade e autoestima de estudantes afro-brasileiros.

No âmbito escolar, o projeto “Raízes” integrou diversas atividades, como pesquisas sobre figuras históricas afro-brasileiras, discussões literárias, produções artísticas e apresentações culturais. Essa iniciativa proporciona um espaço para reflexão crítica sobre desigualdades raciais e sociais, alinhando-se ao compromisso de uma educação antirracista e transformadora.

A prática pedagógica foi conduzida pela professora regente da turma¹, enquanto pesquisadora e observadora participante. Acompanhando todo o processo, registrou o desenvolvimento das atividades, as produções dos alunos e as interações em sala de aula, de modo a analisar como a proposta de retextualização e de produção multimodal contribuiu para a aprendizagem. Esse método permitiu observar a prática em sua dinâmica real, sem interferências externas na condução das aulas, garantindo, assim, o olhar analítico necessário para a construção deste relato.

Na primeira aula, a professora realizou a leitura do conto, proporcionando aos alunos a oportunidade de ouvir a história por deleite/fruição. Em seguida, conduziu uma roda de conversa para verificar o entendimento da história, durante a qual os alunos foram questionados sobre o nome do texto, o gênero textual, os personagens principais e suas impressões sobre a narrativa. Esse momento inicial também incluiu

¹ Uma das autoras deste artigo.

uma breve interpretação coletiva, incentivando os alunos a expressarem os pontos que mais chamaram sua atenção e o porquê.

Na segunda aula, os alunos foram convidados a recontar a história de forma oral e espontânea. A professora auxiliou na organização das ideias ao pedir que pontuassem a ordem dos acontecimentos. Durante essa etapa, a professora interagiu coletivamente com os alunos, registrando na lousa os eventos mais marcantes por eles apontados da narrativa. Em seguida, a turma foi dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por representar um dos acontecimentos pontuados e descritos na lousa por meio de desenhos.

Na terceira aula, os desenhos foram expostos um a um fora da sequência narrativa, e os alunos foram convidados a reconhecer as cenas da história representadas. Essa dinâmica estimulou os alunos a reorganizarem as cenas na sequência do conto e a recontarem a história de forma colaborativa e dinâmica, promovendo um reconto oral mais interativo. Após esse momento, os desenhos foram trocados entre os grupos, e cada grupo recebeu um desenho que não havia produzido, devendo recontar o momento da história representado naquela ilustração. Essa atividade promoveu uma nova interpretação e a construção de significados a partir das representações visuais, estimulando a criatividade e a interação entre os alunos. Além disso, foram adaptadas as abordagens de composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas, apontados por Marcuschi (2008), como importantes para compreensão textual.

Na quarta aula, os alunos criaram um cartaz de forma coletiva. A professora fixou um painel de TNT na lousa com o título do conto, e os alunos colaram as folhas desenhadas, ordenando a história em sequência. Esse processo envolveu a participação ativa de todos os alunos, promovendo a cooperação e reforçando a compreensão da narrativa. Os desenhos traziam elementos ricos e detalhados da narrativa, demonstrando como as crianças internalizaram os acontecimentos do conto e os representaram visualmente.

Na quinta aula, para fins de registro, a turma procedeu à confecção de tambores.

Observamos, ao longo das atividades, como os alunos relacionaram a leitura inicial da professora com sua representação em desenho e, posteriormente, com o

reconto oral e escrito da história. O produto foi uma exposição em formato de banner, com os desenhos organizados em ordem sequencial para recontar a história, apresentada na culminância do projeto “Raízes”. Apresentamos algumas imagens com o produto da retextualização:

Fig. 1: Início do conto



Fonte: Arquivo das autoras

Fig. 2: Desenvolvimento do conto



Fonte: Arquivo das autoras

Fig. 3: Conclusão do conto



Fonte: Arquivo das autoras

Observamos que os desenhos criados pelos alunos se destacam pela riqueza de detalhes e pela fidelidade à narrativa, evidenciando como cada grupo compreendeu e representou o momento da história que lhe foi atribuído. Já os tambores construídos simbolizaram não apenas o elemento central da história, mas também o envolvimento prático dos alunos com a cultura africana, reforçando a importância do aprendizado ativo e significativo.

A atividade realizada contribuiu diretamente para os objetivos do projeto “Raízes”, ao promover o engajamento dos alunos com uma narrativa de origem africana, reforçando a valorização da cultura afro-brasileira e estimulando a reflexão sobre igualdade, respeito e diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo primordial analisar o processo de retextualização do discurso oral para o escrito, fundamentado na teoria de Marcuschi (2001, 2008), e a implementação desse conceito no ambiente escolar. Em uma atividade realizada com os estudantes, escutamos o conto “O Tambor Africano” e, posteriormente, foi produzido um texto multimodal com imagens, evidenciando a importância e a efetividade desse método no aprendizado de elementos da língua e do texto.

Esta vivência prática evidencia que a retextualização pode ser um recurso eficiente para aprimorar as habilidades de escrita dos estudantes, além de oferecer uma estratégia interativa para a incorporação da expressão oral e escrita em

contextos educacionais. A tarefa possibilitou aos estudantes a retextualização de conteúdos já divulgados, por meio da reinterpretação e uso de linguagens visuais e verbais, expandindo as oportunidades de expressão e comunicação.

Durante a atividade, o engajamento das crianças na tarefa de reorganizar o conteúdo narrado e adaptá-lo a novos formatos foi perceptível, o que revelou a capacidade criativa do grupo e habilidade em lidar com os desafios de transformar a oralidade em registros escritos e imagéticos. O trabalho pedagógico com modalidades distintas mostrou-se produtiva para desenvolver competências discursivas, estimulando a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes contextos.

No entanto, mesmo com resultados encorajadores, é importante ressaltar que a retextualização em sala de aula necessita de uma preparação cuidadosa do docente, levando em conta as necessidades e o estágio de desenvolvimento dos estudantes.

Assim, conclui-se que a integração entre retextualização e multimodalidade constitui um caminho fecundo para o ensino de língua portuguesa, especialmente nos anos iniciais, por articular práticas de leitura, escrita e criação em múltiplos suportes, fortalecendo o letramento linguístico e multimodal dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2007.

BATEMAN, J. **Text-image relations in perspective**. In: BATEMAN, J. Text and image: A Critical Introduction to visual/verbal divide. London: Routledge, 2014. p. 5-29.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Pernambuco v. 18, n. 3, p. 503–529, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/SjqVgcGcjLkbgfbhqJVsb6m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

FERREIRA, M. **A lenda do tambor africano**. In: FERREIRA, M. No tempo em que

os animais falavam. Coleção Novas Leituras Africanas de Língua Portuguesa, v. 5, p. 45-46, 1977.

HEATH, S. B; STREET, B. V. **On Ethnography**: Approaches to Language and Literacy Research. New York: Teachers College Press, 2008.

KRESS, G; LEEUWEN, T. V **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MATÊNCIO, M. L. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas**: um estudo do gênero resumo. São Paulo: Cortez, 2003.

NEUBAUER, A. F; NOVAES, F. de. Leitura e a escrita como forma de desenvolvimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Londrina - PR. **Anais Eletrônicos...** Londrina: PUC-PR, 2009. p. 8101- 8111.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEBEROSKY, A ; BILGER, M. **La connaissance de l'écrit chez les adultes 'illettrés'**. In: MARTY, N. (coord.). Études de linguistique appliquée, Paris, n. 83, p. 107-124, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **Tempo verbal**: um problema gramatical ou discursivo. Letras e Letras, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 51-57, jan./jun.1993. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_tempo_verbal_prob_lemma_gramatical_discursivo.pdf Acesso em: 20 set. 2025.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

WALSH, M. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Springer Nature**, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

Sobre as autoras**Caroline de Oliveira Maia**

professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), atuando na Educação Básica desde 2018. Possui graduação em Pedagogia (2016) pela Faculdade Kurios e Licenciatura Plena em Letras Inglês (2019) pela Faculdade Excelência. É especialista em Alfabetização e Letramento (Faculdade Plus, 2022) e cursa especializações em Gestão Escolar e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). Atualmente é mestranda no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Suelene Silva Oliveira

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1993), especialização em Leitura e Escrita (1996), mestrado (2001) e doutorado em Linguística (2014) todos realizados no Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL da Universidade Federal do Ceará onde também realizou estágio pós-doutoral (2024). Na Universidade Estadual do Ceará, é professora adjunta do Curso de Letras, professora efetiva do mestrado profissionalizante (Profletras) e coordenadora do Laboratório Misto, Pesquisa e Extensão, de Linguagem e Cognição (LINC). Integrante dos grupos PROTEXTO - Unilab e GELP/COLIN - UFC, e da Comissão de Linguística Textual da Associação Brasileira de Linguística - Abralin. Tem experiência na área de Letras, com ênfase na formação de professores de Língua Portuguesa, atuando principalmente com temáticas que envolvem o ensino de compreensão leitora e de produção textual.

Kleiane Bezerra de Sá

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (2018); Bolsista CAPES do Programa Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal (2017); Membro do Grupo de Pesquisa Protexoto-UFC (desde 2014); Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (2013); Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará (2010); Professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará (de 2010 a 2023); Professora-Colaboradora ProfLetras - UECE; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Protexoto-UFC (desde 2014) e Líder do Grupo de Pesquisa GPLLEd - IFCE. Professora EBTT do Instituto Federal do Ceará.