

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Suellen Silva Venturim (UFES)

s.venturim@hotmail.com

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

penhalins@terra.com.br

1. Introdução

Uma nova definição para o ato de retextualizar se caracteriza pela transformação de um texto escrito no interior de um gênero textual para um gênero textual diferente. Para isso, Koch (1995) define condições para a produção do texto, que incluem “as próprias condições do produtor do texto”, “as circunstâncias ambientais, sociais e históricas” e o “canal de circulação do texto”. Levando em consideração as novas perspectivas observadas pela linguística textual atualmente e, a partir disso, elaborando uma ampliação do conceito de retextualização, pode-se conceber uma nova noção para o termo, em que se possa antever e a possibilidade de se parafrasear o texto dentro de um mesmo gênero textual.

Partindo da ideia de que um mesmo tópico pode ser narrado de maneiras diferenciadas, e levando em consideração as novas perspectivas observadas pela linguística textual, pode-se atribuir novo significado ao termo retextualização, que já havia sido antevisto como a transformação de um texto oral para um texto escrito em Marcuschi (2001).

Além dessa visão, Travaglia (2003) aponta como a tradução e a retextualização podem se relacionar. A autora acredita que a tradução será considerada como a retextualização de um texto numa língua diferente daquela em que foi originalmente concebido.

O termo retextualização também foi teorizado como a transformação de um gênero textual em outro gênero textual por Dell’Isola (2007). Nas palavras da própria autora, retextualização ocorre quando há transformação de uma modalidade textual em outra.

Uma nova definição para o ato de retextualizar se caracteriza pela transformação de um texto escrito no interior de um gênero textual sem alterar o gênero inicial. Essa premissa pôde ser elaborada por meio da análise do *corpus* selecionado, que consiste no trabalho “Recontando um conto: o peru de natal”, desenvolvido em sala de aula pela disciplina de

Comunicação e expressão verbal, ofertada pela PUC/SP, no primeiro semestre de 1982.

Os estudantes reescreveram o conto de Mário de Andrade a partir da visão de diferentes personagens. Ou seja, o mesmo tópico foi narrado sob perspectivas discursivas diferenciadas, mantendo-se o gênero textual inicial. Lembrando que os alunos da PUC/SP, ao realizarem este trabalho, efetivaram um processo de ler e descobrir o texto. Dessa forma, foi possível analisar e

trazer à tona a simbologia do texto, seu implícito, seu não dito...destecer o texto; então, o leitor/descobridor, agora criador/escritor, agente de seu próprio processo de recriar/inovar, produz um texto que se remete ao processo anterior de leitura/decodificação. (RECONTANDO UM CONTO: O PERU DE NATAL, 1982).

Essa nova forma de analisar o texto pode tornar possível um estudo aprofundado de aspectos textuais que, muitas vezes, não são levados em consideração durante a leitura de textos e na produção textual de gêneros escritos.

2. *Leitura e produção de texto na escola*

Naturalmente, para que a palavra seja lida, é necessário que se tenha um conhecimento sobre a língua. Entretanto, concretizar a leitura é muito mais que apenas decodificar as palavras, pois ela não se esgota apenas nesse processo de identificação e reconhecimento. Vale lembrar que, ao tornar a leitura fonte de conhecimento, a escola deve ter como pressuposto básico que ler não é apenas decodificar. A leitura envolve, fundamentalmente, compreensão e reflexão.

Contudo, a noção de leitura como decodificação está presente na realidade de muitas escolas. Para confirmar essa premissa, basta observar as atividades de interpretação textual presentes nos livros didáticos. Geralmente, o aluno é convidado a analisar informações que estão na superfície da materialidade textual. Quando isso ocorre, o aluno se submete a recuperar informações que estão objetivamente dadas no texto. Ou seja, a leitura passa a ser uma atividade meramente mecânica.

Numa perspectiva sociointeracionista, a leitura tem sido considerada a partir da concepção de linguagem como interação. Essa premissa foi originada a partir dos estudos de Bakhtin. Ele acredita que “a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como do fato

que se dirige para alguém”. (BAKHTIN, 1986, p. 113). Portanto, a concepção de linguagem que norteia essa perspectiva é a de interação entre sujeitos situados historicamente e socialmente. Isso significa que o significado das palavras depende do contexto em que está inserido. Sendo assim, a leitura também passa a ser concebida a partir da relação entre leitor e autor.

A produção de textos é muito relativa quando analisada sob o ponto de vista do universo de cada escritor, afinal, no decorrer da vida, o indivíduo convive, ouve, fala, lê, age, influencia, é influenciado... Essas ações pertencem ao modo particular que cada um concebe o mundo e também interferem na hora de se redigir um texto. Ao digitar ou escrever um texto original, o(a) autor(a) tem sempre uma intenção. Além disso, ele(ela), atribui, mesmo sem querer, características e ideias pessoais, pensamentos próprios, experiências marcantes etc. Isso é denominado como intertextualidade. Naquele espaço, o(a) autor(a) interliga o texto com outros tantos que foram lidos ou produzidos durante sua vida.

Dessa forma, evidencia-se que, quanto maior a prática de leitura e produção de texto diversificadas, maior será a liberdade de expressão do autor(a) do texto.

3. Os PCN e as propostas de ensino

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) apresentam orientações para os ensinos fundamental e médio de todo o país. Como o presente trabalho teve por finalidade analisar um *corpus* produzido por alunos do ensino fundamental, as considerações sobre os PCN estarão limitadas ao ensino fundamental.

Os PCN objetivam garantir às crianças e jovens brasileiros o acesso ao conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNEF: Língua Portuguesa, 1998).

Não possuem caráter de obrigatoriedade e nem são um conjunto de regras para ditar o que os professores devem ou não fazer. Eles são, na

verdade, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Os PCN de ensino fundamental prevê que, no processo de análise linguística, o aluno

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto). (PCNEF: Língua Portuguesa, 1998, p. 52)

Além disso, a prática de produção textual deve ser guiada de forma a considerar suas condições de produção:

- finalidade;
- especificidade do gênero;
- lugares preferenciais de circulação;
- interlocutor eleito;

(PCNEF: Língua Portuguesa, 1998, p. 58)

E também deve considerar a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:

- estabelecimento de tema;
- levantamento de ideias e dados;
- planejamento;
- rascunho;
- revisão (com intervenção do professor);
- versão final;

(PCNEF: Língua Portuguesa, 1998, p. 58).

Todas essas orientações previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* são capazes de validar a retextualização como uma prática eficiente e produtiva em sala de aula, afinal, além de ser um procedimento diferenciado para a interpretação e produção do texto, essa prática permite que o aluno constitua um conhecimento linguístico mais desenvolvido e complexo.

4. O processo de retextualização

As condições de textualização não são imanentes no texto e nem podem ser definidas antecipadamente. Elas são requeridas e se justificam no complexo processo de leitura e de produção que envolve a situação de comunicação, os gêneros, os objetivos pretendidos, os interlocutores previstos. (PEREIRA & SOUSA, 2010).

Sendo assim, os parâmetros de textualização variam de um gênero para o outro, não podendo ser definidos antecipadamente para todos os textos. As condições de produção que envolvem contexto, interlocutores, tema, vão definir a linguagem e a estrutura organizacional do tema.

Portanto, para efetivar a prática de retextualização, os aspectos de textualização se tornam fundamentais, afinal, para que um texto seja produzido, é necessário levar em conta um dado evento de interação nas práticas discursivas (KOCH, 1995).

4.1. Retextualização: práticas de transformação da fala para a escrita

Marcuschi (2001) nos leva a refletir sobre o fato de que a oralidade e a escrita não podem ser examinadas como opostas. Na verdade, elas devem ser consideradas elementos interativos que se completam nas práticas sociais e culturais. Por isso, afirma: “Justamente pelo fato de a fala e a escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade”. (MARCUSCHI, 2001)

Partindo dessa posição, o autor busca construir um modelo capaz de analisar o nível de consciência dos usuários da língua sobre as diferenças entre fala e escrita. Ele identifica as operações mais comuns efetuadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é denominada retextualização.

4.2. Retextualização e sua relação com a tradução

Em seus estudos, Travaglia aponta como a tradução e a retextualização podem se relacionar. A autora acredita que a tradução será considerada como a retextualização de um texto numa língua diferente daquela em que foi originariamente concebido. Travaglia nos explica que o tradu-

tor recoloca em texto numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior.

Abordar a tradução como forma de retextualização, segundo a autora, ocasiona o deslocamento do foco de observação do processo tradutório para um outro aspecto deste mesmo processo: para o fato de que, ao traduzir, isto é, “transpor ideias”, “buscar equivalência”, “captar e reexpressar mensagens alheias”, “captar e exprimir sentidos” etc., o tradutor está, na realidade, acionando todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

Vale lembrar, ainda, que manejando uma outra língua, o tradutor estará, de certa forma, dispondo de outros elementos, ou até os mesmos elementos sob perspectivas diferentes.

Travaglia acrescenta que a teoria da tradução enquanto retextualização aborda tanto a língua como conjunto de regularidades discursivamente constituídas, quanto a situação e o sujeito usuário da língua na interação, ou seja, as condições de produção do texto como unidade discursiva de sentido. Leva em conta que o sistema linguístico não é um código estanque e imutável, mas um espaço em constante mudança.

4.3. Retextualização entre gêneros

Nas palavras da própria autora, retextualização ocorre quando há transformação de uma modalidade textual em outra. Trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. Dell’Isola acredita que este processo envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.

A autora parte do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos relacionados a aspectos culturais, e que a língua decorre das ações do homem em suas interações sociais. Dessa forma, considera-se que o processo de retextualização de gêneros torna necessária uma reflexão sobre a situação de produção do texto e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam. Assim, ao se realizar retextualização, é indispensável levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção do texto.

Outro ponto importante destacado pela autora é que os processos de retextualização não devem ser vistos como tarefa artificial, pois é fato comum na vida cotidiana e pode ocorrer de maneiras diferentes. Vale lembrar que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de inúmeras maneiras.

Dell'Isola acredita que a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva. Dessa forma, para a realização de tal atividade, é apresentado um conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias para desenvolver esta transformação. São eles:

- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados;
- 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;
- 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- 7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

Por fim, é importante destacar que o processo de retextualização proposto por Dell'Isola torna possível a divulgação de diversos textos em diferentes espaços da mídia, de forma a atingir diferentes públicos leitores.

5. Condições de produção textual

A escrita requer cuidados, planejamento, atenção ao leitor, bem como verificação posterior. No texto escrito podemos fazer os arranjos

necessários, utilizar estratégias para que possibilitem ao leitor melhor entendimento e satisfação na leitura. É importante levar em consideração os interlocutores, os propósitos, os papéis assumidos, o lugar e o tempo que nos encontramos e, fazendo parte do planejamento da escrita do texto, tendo como ponto de atenção o tipo de destinatário e suas proposições sobre a leitura, envolvendo o conhecimento cultural, social e cognitivo.

Os gêneros textuais ensinados na escola de forma eficiente possibilitam aos alunos compreensão e habilidade de reproduzi-los fora do ambiente escolar, melhorando o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas que possam a eles serem apresentadas. Por meio de atividades de retextualização esse objetivo poderá ser alcançado com mais eficiência.

O texto é considerado como atividade interacional entre os interlocutores. A partir dessa concepção, começa-se a considerar o contexto de produção textual e o texto passa a ser compreendido não como um produto acabado, mas como processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas (BENTES, 2001).

Para Koch, uma abordagem interacional e sociocognitiva da Linguística Textual direciona-se no sentido de pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como funções de escolhas operadas pelos coenunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua oferece (KOCH, 2002).

Em seus estudos, Koch faz considerações sobre as condições de produção do texto. A autora acredita que pensar essas condições implica levar em conta um dado evento de interação nas práticas discursivas, sendo assim, observa-se:

- As próprias condições do produtor do texto (Quem sou? De que lugar falo? O que pretendo? Em que acredito?);
- A figura do interlocutor (Quem é? Que posição ocupa? Em que acredita?);
- As circunstâncias ambientais, sociais e históricas (Que grau de formalidade é necessário? Em que situação estamos? Que informações compartilhamos? Que crenças e valores temos em comum?);

- O canal de circulação do texto (Um livro? Uma revista? Um jornal?).

Averiguadas tais condições, faz-se necessário, ainda, ajustar o texto aos objetivos que se propõe; selecionar o gênero textual mais adequado à situação sociocomunicativa desejada, além de definir a variedade linguística.

6. A referenciação e a (re)construção de objetos de discurso

Tradicionalmente, a questão da referência é tratada como um problema de representação do mundo real, em que a língua é vista como uma representação mental da realidade, sendo, portanto, avaliada em termos vericondicionais. O que prevalece nessa perspectiva é

a crença na possibilidade de dizer o mundo de forma objetiva, distinguindo rigidamente entre fatos e crenças. Além disso, essa perspectiva caracteriza-se por produzir teorias da compreensão e da produção textual em que, de um lado, está o texto com conteúdos objetivamente inscritos e, de outro, indivíduos que, em condições específicas, podem captar os conteúdos sem maiores problemas. Para esses autores, tanto a linguagem como o mundo estão previamente discretizados e podem ser correlacionados. (MARCUSCHI, 2008, p. 139).

Esse quadro é combatido por aqueles que adotam uma perspectiva sociocognitiva e interacionista – dentre eles Dubois, Koch e Mondada – no entendimento da relação entre linguagem e mundo. Nessa concepção, ao invés de se privilegiar a relação entre linguagem e coisas, focaliza-se a relação intersubjetiva e social em que, durante as práticas e ações postas em curso nos enunciados, são criadas versões de mundo. O problema deixa de ser, então, como a informação é transmitida, ou como as coisas do mundo são representadas de forma correta, e passa a ser a busca de “como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 20).

Dessa forma, o processamento de texto depende tanto de características textuais quanto de características sociocognitivas dos sujeitos em interação.

Na concepção de referenciação, o objeto de análise é a atividade de linguagem realizada por sujeitos históricos e sociais em interação; sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o mundo real, mas são inteiramente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são objetos de discurso. Sendo assim,

a relação entre língua e mundo pode ser interpretada, e não somente aferida por referentes que representam ou autorizam a representação do mundo.

Seguindo essa perspectiva cognitiva, o signo linguístico, então, não corresponde à mesma representação da realidade em cada situação comunicativa, mas, sim, a um objeto de discurso construído no processo de interação de acordo com a formação linguística dos participantes, a fim de construir o sentido pretendido pelo falante.

Para Koch (2006), a referenciação reporta-se a diversas maneiras de introduzir no texto novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial. Vale lembrar que os referentes já existentes podem ser modificados e expandidos de modo que, durante o processo de compreensão, se cria, na memória do leitor ou ouvinte uma representação complexa pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente.

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com sua proposta de sentido. Em vez de referenciar uma realidade preexistente, nos textos são introduzidos objetos de discurso – os referentes – que são construídos interativamente e cognitivamente pelos sujeitos falantes por meio de estratégias de categorização e recategorização.

Os objetos de discurso são dinâmicos, isto é, uma vez introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se o sentido no curso da progressão textual. (KOCH, 2008, p. 101).

Vale ressaltar que, na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as seguintes estratégias básicas de referenciação: Introdução (construção); retomada (manutenção); desfocalização.

Dessa forma, referentes já existentes podem ser modificados de modo que, durante o processo de compreensão, vai-se criando na memória do leitor ou ouvinte uma representação complexa pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente (KOCH, 2009A, p. 126)

Para complementar as estratégias de referenciação durante o processo de retextualização, também foi necessário recorrer às noções sobre

pontos de vista, fundamentais para desenvolver o processo com eficácia. Afinal, para mudar o foco narrativo, é importante reconhecer outros pontos de vista existentes no texto.

Disto resulta a dinâmica e a complexidade na expressão do ponto de vista, que grosso modo concerne aos fenômenos de representação linguística de falas, de pensamentos e de percepções (RABATEL 2008). A compreensão do ponto de vista como representação do discurso de si e do discurso implica reconstrução do sentido e de algum modo reformulação, o que vai além do “dito” ou daquilo que foi declarado. Sendo assim, o ponto de vista compreende a (re) apresentação de um conteúdo que, apreendido por um sujeito enunciador e representado por ele mesmo e/ou por outro, reconstrói no entrecruzamento de saberes, pensamentos, falas, crenças, atitudes e experiências, que podem ser expressos das mais diversas maneiras.

7. *Proposta de retextualização como estratégia de leitura e produção na escola*

Esse momento do trabalho busca ratificar o ato de retextualizar, por meio de estratégias capazes de dar molde à essa nova forma de interpretar e produzir textos. Afinal, “quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou”. Vale lembrar, ainda, que o fato linguístico é responsável pela construção e interpretação de informações e, principalmente, responsável por uma espécie de critério intuitivo de formação textual. Sendo assim, Para transformar o leitor em produtor, foram elaboradas estratégias para que a retextualização pudesse ser concretizada em texto. São elas:

- 1- Leitura e seleção de textos do tipo narrativo;
- 2- Análise de elementos capazes de proporcionar a retextualização do texto selecionado, como, por exemplo, a presença de mais de um personagem;
- 3- Retextualização, ou seja, elaboração de um novo texto orientado pela mudança de ponto de vista do foco narrativo;
- 4- Identificar se o novo texto atendeu com eficácia a proposta do ato de retextualizar;

- 5- Reescrita, a fim de fazer os ajustes necessários para a conclusão da escrita.

Os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental leram o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (ver anexo) e foram submetidos à seguinte atividade:

Breve interpretação

1. Quais são as personagens envolvidas na narrativa? Descreva suas características.
2. A partir dessa descrição, que traços psicológicos podem ser atribuídos às personagens?

Proposta de produção textual

1. A partir das análises feitas, você irá reescrever o texto. Porém, a partir da perspectiva de outra personagem envolvida na história. Ou seja, como os fatos ocorreriam se o narrador fosse agora, por exemplo, a menina “sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”? Desenvolva o ponto de vista do novo narrador.
2. Ao escolher o novo narrador da história, leve em consideração suas características já existentes no texto original para criar o perfil físico e, principalmente, o perfil psicológico. Tente extrair as pistas no texto que podem ajudar a traçar esse perfil. Você também poderá acrescentar informações novas. Se achar necessário, crie nomes para as personagens e lembre-se: a narrativa deve estar em 1ª pessoa.

8. *Análises*

A partir do comando descrito acima, foram elaborados textos muito criativos cujos fragmentos serão analisados abaixo. Lembrando que as observações foram feitas partindo de trechos do conto originais e comparando-os aos trechos reescritos pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Vale lembrar que este trabalho foi desenvolvido no período de estágio em uma escola da rede particular de Vitória. Houve a possibilidade de realizar todas as etapas para a concretização da atividade porque o acompanhamento aos alunos era feito uma vez por semana, durante duas

horas. Ou seja, as condições foram favoráveis, pois pude conduzir os alunos nos processos de interpretação, escrita e reescrita do texto estudado. Também é importante destacar que o conto original de Clarice Lispector é narrado pela menina apaixonada por livros (o conto não nomeia seus personagens). Ou seja, o ponto de vista prevaiente é o da menina que também protagoniza o conto.

FRAGMENTO I

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arriuvados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achata-das [...] Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria [...] Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

O fragmento acima foi retirado do conto original. O ponto de vista da protagonista (menina que gostava de ler) prevalece e são introduzidas as primeiras características da antagonista (menina que não gostava de ler). Gorda, baixa, sardenta. Além, desses atributos, a antagonista parece odiar as colegas da escola e também foi ressaltado seu lado sádico.

FRAGMENTO II

Eu era gorda, baixa, sardenta e de cabelos crespos. Meu pai era dono de livreria, mas isso pouco me importava. Eu odiava o grupinho da escola que era composto por meninas bonitas, magras altas e de cabelos livres. E o pior: havia entre elas uma que só sabia pedir emprestados os livros que eu não lia [...] Ela descobriu que eu tinha ganhado o livro “Reinações de Narizinho” [...] mas eu não queria emprestar o livro, queria fazê-la sofrer.

J. C. M. – 6º ano

No *fragmento II*, reescrito por um aluno do ensino fundamental, as características físicas são ressaltadas, entretanto, quem reconhece essas características não é mais a protagonista, e sim a própria menina rui-va. O ponto de vista foi modificado e as avaliações acerca do referente não são as mesmas. O lado sádico da menina também ganha mais evidência por meio da frase “queria fazê-la sofrer”.

FRAGMENTO III

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo [...] Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer [...] Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito.

Felicidade clandestina – Clarice Lispector

O *fragmento III* revela o momento do conto em que a protagonista passa a ir à casa da menina ruiva diariamente, em busca do tão esperado livro “Reinações de Narizinho”. Era uma busca frequente, que demorou a se concretizar. Entretanto, quando ela acontece, a menina tenta aproveitar o momento da melhor forma possível, de forma lenta, pois havia conquistado seu maior presente.

FRAGMENTO IV

Eu era de cedro, madeira maciça, boa. Não gostaria de ter presenciado tamanha maldade. Todo dia aparecia em minha frente uma pequena menina loira, frágil e tocava a campainha com seus dedos finos. Ela esperava até que finalmente uma garota bruta aparecesse com sua cara torta e emburrada; cabelos ruivos amarrados e maltratados e com os bolsos cheios de doces para, talvez, compensar o azedume que carregava consigo [...] Repetia a mesma coisa todos os dias, como se sentisse alegria em despedaçar o coração da menina e em vê-la se arrastar de volta pra casa, infeliz [...] Não sei quanto tempo ela ficou parada antes de sair com o livro bem seguro em seus braços.

H. S – 9º ano

O último fragmento selecionado para análise apresenta um dos pontos de vista mais interessantes abordados por um dos alunos. Quem narra a história, agora, é a porta da casa da menina ruiva. Dessa forma, os objetos de discurso serão recriados a partir de um ponto de vista inusitado, já que se trata, teoricamente, de um ser inanimado. A descrição de um dos referentes, a menina ruiva, é enfatizada e o produtor do texto ainda faz a seguinte observação: “com os bolsos cheios de doces para, talvez, compensar o azedume que carregava consigo”. Mais uma vez é reforçado o caráter negativo da antagonista do conto. Os aspectos positivos da protagonista (a menina que gostava de ler) também são retomados e uma informação nova é acrescentada: “tocava a campainha com seus dedos finos”.

Interessante perceber como algumas descrições já presentes no texto servem de base para que as características dos personagens sejam elaboradas de forma mais complexa nos contos reescritos.

9. Considerações finais

A partir dos resultados obtidos e das observações feitas nos fragmentos retirados do *corpus*, pôde-se constatar que

A criatividade manifestada, ora numa nova visão das personagens, ora numa caracterização diferente deste ou daquele ambiente, ora nas variações de tempo, espaço e ação, se expandiu em direções imprevistas, dando origem a contos surpreendentes. (RECONTANDO UM CONTO: O PERU DE NATAL, 1982).

Dessa forma, a criação de um roteiro capaz de instigar análises mais minuciosas do texto, bem como sua simbologia e seus implícitos se mostrou uma atividade relevante. Com esta nova abordagem de retextualização, é possível manter o gênero textual inicial para que se produza um texto capaz de remeter ao processo antecedente de leitura e decodificação. Com a elaboração de um roteiro de produção textual dentro dos moldes apresentados pelo *corpus*, o processo poderá, então, receber o nome de retextualização.

Além disso, é importante destacar as diversas maneiras de introduzir no texto novas entidades ou referentes que podem ser modificados e expandidos durante o processo de criação textual. Esse processo de modificação do referente por meio da expressão de variados pontos de vista reforça a relevância do processo de retextualização, por meio do qual é possível destecer o texto para que seja estabelecido um jogo de múltiplas relações intratextuais.

Vale ressaltar que Mondada & Dubois (2003) acreditam que não há relação entre palavras e coisas. Há, sim, relação entre objetos de discurso. Ou seja, “a instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.29). Dessa forma, evidencia-se que as expressões linguísticas não são satisfatórias por si sós para a construção de sentido. Entretanto, elas podem servir como pistas aos interlocutores, a fim de que eles acionem seus diversos conhecimentos compartilhados para atribuírem sentidos a essas expressões. O processo de retextualização é, então, um mecanismo por

meio do qual os leitores/produtores de texto podem atribuir os mais variados sentidos aos seus objetos de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Anna Cristina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. (Volume 1). São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela P.; Machado, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CALDAS, Mayelli de Castro. *Reflexão da tradução sob a perspectiva da retextualização*. [Vitória]: UFES, 2011.

CAVALCANTE, Monica Magalhães. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC. 2011.

_____ et al (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo. Contexto.2003.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Letramentos: em busca da habilidade de ler e entender gêneros textuais. *Littera* (Pedro Leopoldo), V.4.

_____. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo* (ou a polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática 1985

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto,1995.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso. *Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife: UFPE. v. 21, n. 2, julho, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 1. ed. São Paulo: Contexto 2009b.

LEAL, Telma Ferraz, BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; KARRIN, S. de Brito (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

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

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01-2013.

SOUSA, Maria Ester Vieira de, PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Linguagens: usos e reflexões*. Disponível em: <<http://portal.virtual.ufpb.br>>. Acesso em: 02-2013.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.