

REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Maria Pereira Lima (UECE)
ana.lima@uece.br

Introdução

A escrita não representa a fala seja qual for o ângulo de análise, tampouco a escrita sempre se comporta como um texto “controlado e bem-formado” (MARCUSCHI 2000, p.47). Daí porque retextualizar um texto vai além da transposição da fala para a escrita. Parte-se de um processo complexo de compreender as dificuldades encontradas nas diversas etapas de produção de textos e nas possibilidades oferecidas pelas condições de produções diferentes e que exigem diferentes comportamentos linguísticos.

Apresentamos uma breve discussão das experiências realizadas com alunos do Ensino Fundamental, utilizando a estratégia de retextualização para a edição de textos realizada, no processo da produção de textos em gêneros distintos, para compreender como os alunos processavam linguisticamente as transformações de uma mesma história, apresentada em vários gêneros (BAKHTIN, 2003). Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), na qual sugerimos aos discentes que lessem o livro: “Aprendendo a amar e a curar” de Moacir Scliar.

A seguir, foram coletados os relatos acerca da história e solicitada a tarefa da escrita de uma redação nos moldes tipicamente escolarizados¹. Somente depois dessa etapa, os alunos foram orientados a produzirem gêneros diversificados a partir da mesma história, por meio da estratégia da retextualização, que resultou em resumos, resenhas, anúncios publicitários, comentários para postagem em blogs e histórias em quadrinhos. Isso feito a partir da criação de oficinas específicas para cada um dos gêneros em questão. O único elemento em comum era a redação escolar.

Neste artigo, limitar-nos-emos a apresentar as possibilidades de um trabalho com essa natureza, por encontrar-se em andamento a realização das produções dos alunos. Embora já seja possível relatar algumas etapas do processo em andamento da criação das oficinas como veremos a seguir.

¹ São folhas pautadas, nas quais os alunos recebem informações acerca do número de linhas que devem escrever, formas de avaliação do texto e orientações que o texto deve ser escrito seguindo imposições da norma culta.

1 A estratégia de retextualização para a edição de textos

Retextualizar é uma tarefa que envolve diversas operações complexas. Essas operações agrupam-se, segundo Marcuschi (2000) em nove, sendo possível reagrupá-las em dois subgrupos ou conjuntos: operações que se fundem nas estratégias de eliminação e inserção; e operações estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, sendo esse último grupo aquele responsável pelas mudanças mais acentuadas no texto.

E possível que alguns textos não apresentem, durante o processo de retextualização, todas essas operações. Para que fique mais claro o que significa cada uma dessas operações, vejamos o quadro abaixo, adaptado da obra de Marcuschi (2000), para o primeiro bloco:

Operação	Estratégias	Ações
1	Eliminação baseada na idealização linguística	São retiradas as marcas estritamente interacionais, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes e os comentários do transcritor.
2	Inserção de pontuação	Ocorre a primeira proposta de introdução de pontuação.
3	Eliminação para uma condensação lingüística.	As repetições, redundâncias, paráfrases são retiradas. Da mesma forma os pronomes pessoais (de forma especial os egóticos: “eu” e “nós”) são excluídos e permanecem marcados apenas pelas desinências verbais
4	Estratégia de inserção.	São inseridos os parágrafos e reformula-se a pontuação, porém não é modificada a ordem do tópico discursivo.

Quadro 1: operações de retextualização centradas na eliminação e inserção

Já no segundo bloco têm-se as cinco operações restantes que são as regras de transformação e mudança do texto base, fundamentadas pelas estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação:

Operação	Estratégias	Objetivo
5	Reformulação	explicitude.
6	Estratégia de reconstrução em função da norma escrita.	Reordenar sintática, reconstruir as estruturas truncadas, adaptando as concordâncias e o encadeando o

		texto.
7	Estratégia de substituição visando uma maior formalidade	Modificar a sintaxe para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos no mesmo. Ocorre um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.
8	Estruturação argumentativa.	Reordenar o tópico discursivo para haver melhor estruturação no aspecto argumentativo
9	Condensação	Agrupar os argumentos e as ideias expressas no texto oral são agrupados, porém não ocorre a elaboração de um resumo, pois não se faz uma seleção, mas somente uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo.

Quadro 2: as regras de transformação e mudança do texto base

As nove operações acima descritas nos permitem transformar o texto oral para a modalidade escrita, passando de uma ordem para outra ordem, pois tanto o texto oral quanto o escrito apresentam ordem em sua formulação, o que permite a compreensão de ambos. Mas, isso não é suficiente, se não conhecermos também as imposições do gênero para o qual estamos retextualizando aquele enunciado, ou seja, as imposições do gênero e suas condições de produção (questões sócio, histórico e cultural) também entram em jogo no processo de edição de textos.

Dessa forma, quando o professor solicita que o aluno escreva o texto sobre o tema da obra lida, no caso, uma palestra proferida, o aluno procura elementos apenas na leitura do livro e nas discussões realizadas, que já são um auxílio, mas não subsidiam a produção do texto, porque as condições de produção da redação escolar não são favorecidas por fatores como a construção de uma audiência para o texto produzido, dentre outros fatores, como trataremos no próximo tópico.

2 A pesquisa-ação como opção metodológica para o trabalho com os gêneros textuais

A pesquisa-ação pode parecer uma ação autoritária de pesquisadores que desejam “consertar” algo que acreditam estar funcionando de forma errada em algum lugar. Mas, na verdade, a opção pela pesquisa-ação se faz mais pelo seu caráter de negociação e de parceria entre os envolvidos.

Como toda atividade colaborativa, é preciso respeitar a autonomia dos integrantes da pesquisa e respeitar as diferenças. O princípio ético deve estar acima dos objetivos científicos, porque as pessoas são sempre mais relevantes. A democracia consiste em preservar a autonomia profissional dos práticos, até mesmo para validar suas ações na academia.

O aspecto irreverente e inovador desse tipo de pesquisa estão na possibilidade de participação que ele permite e a contribuição dada. Todos devem se beneficiar para que haja uma efetiva mudança provocada pela ação desenvolvida. Os parceiros promovem o autoconhecimento e podem superar as lacunas existentes a partir das descobertas desse processo de reconhecimento.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.(TRIPP, 2005. p.445-446)

É preciso não confundir o processo com autoavaliação isoladamente, mas aproveitar o momento para repensar a prática e relacioná-la com os ganhos sociais advindos. Dessa forma, ao sugerirmos aos professores que fizessem um projeto para analisar as estratégias de retextualização realizadas nas diversas etapas de produção escrita e em gêneros diferentes, quisemos com isso não apenas ensiná-los como trabalhar a disciplina Língua Portuguesa, mas principalmente, aprender com os professores e alunos como o fenômeno da linguagem comportava-se em gêneros diferentes em diversos aspectos, incluindo os multimodais e a interferência do uso das tecnologias.

3 A redação escolar e a difícil arte de categorizá-la como gênero

Neste tópico, discutiremos o que estamos considerando gênero, porque só assim podemos afirmar a complexidade da atividade de escrita realizada na escola, denominada redação e sua difícil categorização como gênero. Os parâmetros definidores de gênero, concordando com Bakhtin (1992), são tema, composição e estilo. Isso, apenas para o início da discussão, pois outros fatores entram em questão como elementos coercitivos nas produções dos temas propostos e todos eles são também

indissolúvelmente ligados às esferas sociais em que circulam. Dessa forma, as redações escolares não apresentam esses elementos e daí talvez a expressão verbal dos alunos nem sempre se apresente de forma clara e organizada.

No caso da atividade sugerida, os alunos recorreram a esquemas de escrita em que o tema, a estrutura composicional e o estilo não foram possíveis de contemplação, porque, em relação ao tema, podemos observar que para Bakhtin (2003) o conteúdo temático dos gêneros constitui-se por uma dupla orientação: a primeira refere-se ao fato que ele é orientado em relação ao interlocutor, determinado por condições definidas de desempenho e percepção; segunda, ele é orientado na vida pelo seu conteúdo temático:

As formas de gênero nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também neste sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva.. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Isso significa que escrever pressupõe um interlocutor, uma razão para escrever e as orientações devem ser suficientes. Na redação escolar, essa situação nem sempre é observada pelo professor. Uma vez que o professor provocou discussões que intencionavam perceber como os alunos haviam compreendido a história para, a seguir, pedir que os alunos escrevessem uma redação sobre o tema do livro. Nesse momento, não houve maiores explicações. Apenas que escrevessem redações com a temática: “A escolha das profissões” em folhas de formato padrão para esse fim.

A estrutura composicional e ao estilo são os outros dois elementos da teoria Bakhtiniana acerca da constituição dos gêneros do discurso que apresentam diferenças sutis entre eles. Atentamos para a questão de um estreito vínculo entre estilo, unidades temáticas e esferas ideológicas, geradoras dos valores sociais expressos na entonação apreciativa do enunciado, mas podemos afirmar que as exigências estilísticas, tanto do gênero quanto as individuais, são de difícil alcance para o aluno do Ensino Fundamental. Principalmente, tratando-se da “articulação escrita” e da necessidade que esse tem de demonstrar o domínio de um conjunto lexical amplo e do padrão normativo das regras de acentuação, ortografia, concordância verbo-nominal, entre outras.

Quanto à estrutura composicional dos textos, os alunos já ensaiam uma escrita do texto obedecendo às operações propostas por Marcuschi, ou seja, alguns retiram as marcas estritamente interacionais, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes e os comentários do transcritor, havendo a primeira proposta de introdução de pontuação, os pronomes pessoais raramente são excluídos, mas já há inseridos os parágrafos e reformula-se a pontuação, porém não é modificada a ordem do tópico discursivo. O que demonstra a falta de uma estruturação sintático-semântica bem articulada pelos recursos coesivos. Ao mesmo tempo, que denuncia que o fato de não se saber ao certo o que estão produzindo, para quem estão produzindo e qual o propósito sejam motivos de algumas dessas falhas. Sem esquecer, claro, das questões basilares da má qualidade da educação brasileira.

Apesar da falta de consistência na própria atividade de redação, o professor sugeriu “rodas de conversas” que serviram de base para a construção de opiniões sobre a temática presente no livro. O gênero (?) redação escolar foi a sugestão apresentada para a primeira forma de retextualização desses debates. A partir daí, os alunos foram orientados a retextualizarem o conteúdo escrito nos demais gêneros: resumos, resenhas, anúncios publicitários, comentários para postagem em blogs e histórias em quadrinhos.

4 Os gêneros textuais e as condições de produção

O resumo e a resenha são gêneros textuais que, em geral, prestam-se à didatização da atividade de escrita. No momento, os alunos estão sendo orientados a ver resumos de obras já lidas durante o ano letivo e perceberem como esses gêneros se organizam linguisticamente. Estão sendo formuladas sequências didáticas, aqui entendidas como conjunto de atividade que apresentam um número limitado e preciso de objetivos. Nelas, os alunos são confrontados com “com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004. p. 51).

O resultado dessas atividades de retextualização, apesar de preliminares, já nos apontam para as operações descritas no segundo quadro, ou seja, como as coerções para a apropriação do gênero textual (tema, estrutura composicional e estilo) exigem uma maior formalidade da língua, os alunos preocupam-se em utilizar-se de estratégias voltadas para a reconstrução em função da norma escrita, havendo uma maior preocupação com o tratamento estilístico, a partir da seleção de novas estruturas

sintáticas e novas opções léxicas, diferenciando-se do processo que ocorreu no momento da escrita da redação.

4.1 O trabalho com as tecnologias digitais e os gêneros: postagens em blogs e histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos (HQs) podem constituir em ferramenta didática. Principalmente se o professor deseja fazer da produção desse gênero uma forma de inserção dos alunos na proposta de um ensino que vislumbra a diversidade de gêneros textuais (PCNs, 1998), apresentando a multimodalidade constitutiva de significados.

As HQs foram escolhidas como abordagem para se trabalhar a retextualização por serem necessárias diversas “transformações” para a adequação da proposta de leitura do texto e sua resignificação. Nesse trabalho, optamos por utilizar as tecnologias digitais para a execução da tarefa, fazendo com que mais alunos participassem, uma vez que, por meio de programas e/ou aplicativos específicos, tais como o *www.TooDoo.com*, que permite a criação de HQs (inclusive com a possibilidade de publicá-las no *facebook*). Assim, os alunos puderam construir suas histórias sem necessariamente dominar a técnica do desenho.

Foi criada uma oficina de produção de HQs, na qual foi solicitado aos alunos que criassem personagens e uma pequena história, recontando a história lida por eles. Existe um aplicativo na *internet*, o *www.TooDoo.com*, que permite a criação de HQs (inclusive com a possibilidade de publicá-las no *facebook*). Como sabemos, trabalhar a produção de textos é uma das estratégias de aprendizagem mais eficazes que temos de fazer com que os alunos desenvolvam suas habilidades de comunicação na língua. e a criação de HQs não é uma exceção dessa regra. Os alunos, além de estarem em contato com os computadores, terão a oportunidade de trabalhar a sua escrita (a melhor maneira de aprender a escrever é escrevendo), conhecer a sequência de um texto narrativo e como ele se desencadeia, obter noções de como expressar-se e enriquecer o seu vocabulário.

Embora alguns autores sugiram usar os quadrinhos apenas como ferramenta para ilustrar alguns aspectos da língua (como a variação linguística), acreditamos que este seria ainda um uso muito superficial e limitado deste recurso (o chamado ensino do “texto como pretexto”). Os gibis têm muito mais a oferecer aos alunos. E uma vez que uma boa aula de LP deva incluir a produção de gêneros textuais (o chamado ensino da

“língua em uso”), uma utilização mais profunda e eficaz das HQs como ferramenta de ensino passa pela produção delas em sala de aula. Essa abordagem ainda tem a vantagem de permitir ao professor incluir o ensino das tecnologias digitais para os seus discentes, servindo dessa forma a um propósito duplo.

Nesse gênero, a retextualização passa por processos distintos, porque o aluno recria a história, mas faz uso também da multimodalidade para compor o sentido de seu texto.

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessária ressaltar, também a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. (DIONÍSIO, 2005. p. 132)

Como a atividade produção de HQs é um exercício de criação, os recursos multimodais ajudam a retextualização porque possibilitam a reordenação do tópico discursivo para um novo formato e uma melhor estruturação argumentativa. O aluno agrupa os argumentos e as ideias expressas no texto oral são agrupados, porém não ocorre a elaboração de um resumo, pois não se faz uma seleção, mas somente uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo.

Quanto às postagens no blog, essas se encontram referentes ao processo como um todo e têm um caráter mais metaoperacional do processo. Os alunos comentam para os seus professores e orientadores das Oficinas e também entre seus pares suas frustrações e expectativas em relação ao trabalho realizado a partir da leitura do livro de Seliar, motivo gerador de todas as oficinas. Na obra, o personagem explica o difícil momento da escolha da profissão e as alegrias envolvidas nas pequenas descobertas.

Considerações finais

Para o processo de retextualização tomamos como base o diagrama de modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito proposto por Marcuschi (2000), no qual há operações que orientam o processo de transformação permitindo a compreensão da formulação do texto. A partir daí, estamos desenvolvendo com os alunos possibilidades de escrita que vejam a língua como uso efetivo e, ainda, que seja possível desenvolver na escola atividades de leitura

e escrita que sejam mais eficazes para que os alunos desenvolvam a competência comunicativa e, principalmente, tomem consciência dos processos linguísticos que estão fazendo quando estão escrevendo determinados gêneros.

Alguns resultados preliminares demonstraram que as dificuldades encontradas na produção dos gêneros refletiam as condições de produção, sendo o gênero redação escolar aquele que mais apresentava problemas de textualidade. Já os outros gêneros, que ainda se encontram em fase de elaboração, mas já podem nos dizer que os alunos compreendem que as mudanças, por mais complexas que sejam, elas devem acontecer, cabendo ao professor a orientação adequada e a aproximação das atividades ao uso real da língua ou a simulação disso. Assim, as ocorrências centrar-se-ão em questões secundárias, tais como desvios ortográficos, adequação de registros e outros que o professor perceba no processo e proponha atividades para resolvê-los ou minimizá-los.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: _____*. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003. p. 261-335.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEMTEC, [1998] 2001.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org)*. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3> . Acesso em 05 de agosto de 2014.