



# miguilim

revista eletrônica do netli

volume 8, número 3, set.-dez. 2019

## A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PARFOR



## RETEXTUALIZING AS A DIDACTIC RESOURCE: AN EXPERIENCE REPORT FROM PARFOR

Regina Farias de QUEIROZ  
Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)  
RECEBIDO EM 18/06/2019 • APROVADO EM 22/01/2020

---

### Resumo

---

Este trabalho é um relato de experiência vivida na disciplina Produção Textual I do curso de Letras, do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no Município de Itacoatiara – AM. Por meio de um projeto da disciplina, foram trabalhados o gênero textual crônica e o processo de retextualização. Analisou-se um corpus composto de 20 redações, tomando-se como base teórica a metodologia de tratamento da retextualização, formulado por Marcuschi (2001) em seu livro *Da fala para a escrita*, no qual o autor reformula a ideia de tradução intralingual, proposta por Travaglia (1993) para os estudos de tradução. Os resultados da pesquisa desenvolvida em sala de aula demonstraram uma nítida evolução no nível de escrita e de compreensão textual dos alunos partícipes, como foi possível verificar através da comparação entre as produções textuais produzidas no início e no final da disciplina.

---

## Abstract

---

This paper reports an experience lived in the course Textual Production I, in the graduate course of Languages of the National Program for the Formation of Basic Education Teachers – PARFOR, in the city of Itacoatiara - AM. The textual genre chronicle and the process of retextualization were worked through a course project. A corpus, composed by 20 essays was analyzed, using as theoretical basis the methodology of retextualization treatment, formulated by Marcuschi (2001) in his book *Da fala para a escrita*, in which the author reformulates the intralingual translation idea, proposed by Travaglia (1993) in the field of the Translation Studies. The results of the research developed in the classroom showed a clear evolution in the level of writing and textual comprehension of the participating students, as it was possible to verify by comparisons between the textual productions made at the beginning and the end of the course.

---

## Entradas para indexação

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual. Crônica. Retextualização. Parfor.

**KEYWORDS:** Textual production. Chronic. Retextualization. Parfor.

---

## Texto integral

---

### Considerações iniciais

A pesquisa aqui descrita é fruto de um projeto de escrita e leitura desenvolvido na disciplina Produção Textual I, no Curso de Letras do PARFOR, no Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Para fins de esclarecimento, o PARFOR- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma iniciativa da CAPES e funciona em parceria com universidades federais e estaduais e, nesse âmbito, a UEA desempenha importante função no Amazonas, à medida que democratiza o ensino superior para os mais longínquos municípios do Estado.

A UEA é considerada a maior universidade multicampi do Brasil com cinco unidades acadêmicas na capital do Estado, chamadas de Escolas superiores; seis unidades no interior, chamadas de Centros de Estudos Superiores, que funcionam nos municípios de Parintins, Tabatinga, Tefé, Itacoatiara, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira e mais onze unidades, chamadas Núcleos de Ensino Superior no interior que apresentam ofertas de cursos especiais. Ao contrário do que ocorre no curso presencial regular da UEA, o qual exige do aluno média 8 e um trabalho de conclusão de curso, no PARFOR a média cai para seis e a exigência para a conclusão do curso é a escrita de um artigo acadêmico. A modalidade de aulas funciona apenas no período de férias escolares, visto que o programa visa atender a professores da rede pública, em horário integral para os turnos matutino e vespertino, das 8 às 18 horas, com o intervalo para almoço das 12 às 14 horas.

A turma em estudo apresentava, inicialmente, um total de 24 alunos, mas no final caiu para 20. Todos eram calouros do Curso de Letras - Parfor 2019, do Município de Itacoatiara, com faixa etária bastante diversificada, desde jovens até idosos. Chama a atenção o fato de que, apesar de ser um curso de nível superior, na prática esses alunos, salvo raras exceções, encontravam-se, no estágio inicial da disciplina, em um nível de escrita e leitura correspondente ao ensino fundamental, fato extremamente preocupante, mas, infelizmente, bastante recorrente nessa modalidade de curso, o que denuncia as enormes deficiências da educação brasileira, já conhecidas por todos.

### **O trabalho com os gêneros e o processo de retextualização nas aulas de Produção textual**

O trabalho do professor de língua não pode ser executado como uma tarefa simplesmente intuitiva; ao contrário, ele deve pressupor uma abordagem teórica, de modo que esse professor deve escolher e aplicar metodologias com as quais se identifica e nas quais acredita. Nessa perspectiva, convém ressaltar que o estudo de uma língua pode ser feito sob diferentes perspectivas teóricas, sendo a abordagem sociointeracionista, focada nos gêneros textuais, a mais indicada para o estudo da língua materna, segundo Marcuschi (2008). Para o autor, no contexto de sala de aula, é interessante apresentar ao aluno os mais diversos gêneros, tanto escritos quanto orais, a fim de que ele se torne capaz de (re) produzi-los. A fim de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e interpretação recorreu-se ao processo de retextualização de crônicas, considerando que a reescrita é uma etapa importante na produção de textos e, portanto, indispensável para treinar a habilidade de escrita.

Marcuschi (2001), em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, faz uso da expressão “retextualização”, introduzida por Travaglia (1993) na área de tradução e adapta tal processo às relações entre língua falada e língua escrita, de modo que estuda o processo de refacção dos textos orais aos textos escritos. Convém, entretanto, salientar que para Marcuschi (2001) **a transposição do texto falado para o texto escrito** é apenas uma das possíveis formas de realizar o que ele denomina retextualização. A respeito do uso desse termo, o autor afirma em nota de rodapé:

O uso do termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se no entanto, na mesma língua (MARCUSCHI, 2001, p.46).

O autor apresenta diversas possibilidades de retextualização, podendo, por exemplo, ser a passagem de um texto oral para um texto escrito ou vice-versa, a passagem de um gênero para outro gênero, dentre outras formas. No entanto,

interessa-nos, para este artigo, a retextualização como **a passagem de um texto escrito para outro texto escrito** (MARCUSCHI, 2001). Isso ocorre porque o processo tradutório é visto sob uma perspectiva textual, haja vista que os fatores de textualidade conduzem as escolhas feitas pelo tradutor e, por conseguinte, a produção de sentidos no texto, pois não podemos esquecer que a tradução é uma atividade fundamentada em escolhas. Assim, podemos indagar diante desse fato: por que um tradutor, ou, neste caso, um reescritor, escolhe um termo e não outro? Como acontecem essas escolhas? Em que medida elas interferem na produção de sentidos do texto?

No que diz respeito à retextualização, Marcuschi (2001, p.46) afirma que “não se trata de um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido.” Sendo assim, a retextualização consiste em uma atividade de interpretação. Ao mecanismo de retextualização subjazem dois processos: o de **compreensão**, no qual operam os níveis de inferência, inversão e eliminação, e o de **reformulação**, no qual operam os níveis de acréscimo, substituição e reordenação. Dessa forma, o autor propõe um modelo teórico para trabalhar com a retextualização em diversos níveis, o qual chama de **metodologia de tratamento da retextualização**, sobre a qual declara:

O modelo sugerido poderá servir não só para o tratamento da passagem da oralidade para escrita, mas pode ser estendido a outros tipos de retextualização. Certamente, na passagem de um gênero textual para outro, deverá haver considerações sobre a questão dos gêneros; **na passagem de um texto escrito para outro texto escrito deve-se observar aspectos novos não- constantes no modelo do diagrama 2**. O que fica claro, em todos os casos possíveis, seja da fala para escrita ou da escrita para a fala; *de uma escrita para outra escrita* e de uma fala para outra fala, é sempre a possibilidade de se chegar a um conjunto de operações identificáveis. Sua identificação pode ser feita em modelo similar ao desenvolvido aqui. Sirva ele, pois, de base heurística para essas novas incursões. (MARCUSCHI, 2011, p. 121-122, grifos em negrito nossos e em itálico do autor)

Por meio dos grifos em negrito da citação anterior, fica claro que, embora o autor se utilize da proposta para trabalhar a oralidade, o modelo por ele criado dá conta dos mais diferentes níveis de retextualização. Marcuschi apresenta em seu trabalho nove aspectos, em forma de questionamentos, segundo ele necessários para proceder a qualquer análise de retextualização, quais sejam:

- a. Quais as categorias gramaticais mais eliminadas/transmutadas nos processos de retextualização?
- b. Qual a preferência seguida para a introdução da pontuação?
- c. Quais os critérios seguidos na introdução da paragrafação?

- d. Em que perspectiva se dá a substituição lexical?
- e. Como se desenvolve o processo de pronominalização?
- f. Há algum tipo de preferência ou previsibilidade na eliminação de informações proposicionais?
- g. A maior mudança, perda ou diferença acha-se no campo da informação semântica ou na força pragmática?
- h. As operações de retextualização evidenciam processos de compreensão de maneira significativa, tal como se postulou aqui ou não? (MARCUSCHI, 2001, p.121-122)

Esses são exemplos dados pelo autor de possíveis indagações que surgem durante o processo de retextualização, porém essas não são perguntas fechadas, já que ele propõe um modelo flexível que se molda à forma de cada pesquisador. Embora a retextualização pareça uma atividade inicialmente artificial, para Marcuschi (2001, p. 47):

(...) muitas vezes, praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade. Este é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem. Em princípio, nada há de mais nisso, mas o fato é que essas ações são até hoje pouco compreendidas e raramente foram estudadas.

## **Procedimentos metodológicos**

O modelo de retextualização proposto por Marcuschi (2001) foi aplicado a um projeto de avaliação proposto na disciplina de Produção textual I, já contextualizada na introdução deste artigo. Para esse projeto, foi selecionado o gênero crônica, dada a sua proximidade com o cotidiano dos alunos e a sua simplicidade na estruturação, se comparado a outros gêneros de estruturas mais complexas. Antes de descrever as etapas do projeto didático em questão, convém ressaltar que, em aulas anteriores, a professora apresentou à turma o texto argumentativo e as estratégias de argumentação, usando como exemplos para a sua exposição o artigo de opinião e o artigo acadêmico. Após essas aulas, deu-se início às etapas que serão descritas a seguir.

### **Etapa 1**

A primeira etapa ocorreu de modo lúdico, em uma aula na qual foi apresentada uma notícia que satirizava o conto Chapeuzinho Vermelho<sup>1</sup>. Essa

notícia foi retextualizada várias vezes, com o propósito de se adaptar ao discurso de personalidades famosas da televisão brasileira. Tais retextualizações foram apresentadas à classe e, posteriormente, foi solicitada aos alunos a encenação da fala dessas personalidades.

Com essa atividade, a professora teve como objetivo demonstrar aos alunos que um mesmo enunciado pode ser dito de várias formas, dependendo do enunciador, condição elementar da análise do discurso. Aproveitou-se a ocasião para abordar o viés ideológico presente nos noticiários da televisão e o mito da neutralidade nessas produções discursivas. O resultado disso foi bastante produtivo, visto que os estudantes já haviam sido expostos, anteriormente, a conteúdos relacionados à tipologia argumentativa.

## Etapa 2

A segunda etapa do projeto se caracterizou pela leitura e análise individual dos textos *A casa das ilusões perdidas*, crônica de Moacyr Scliar, publicada no Jornal Folha de São Paulo, em 14/06/1999 e *Criança trocada por casa é apresentada no PR*, notícia vinculada ao mesmo jornal, em 12/06/1999. A partir de um estudo comparativo, foi solicitado aos alunos que apontassem semelhanças e diferenças entre os dois textos supracitados, que, por sua vez, foram transcritas no quadro pela professora. No final da aula, ela distribuiu cópias de quatro textos, enumerados de 1 a 4, que, posteriormente, corresponderiam ao número dos grupos que seriam formados. Os textos distribuídos foram: 1) “O Salário Mínimo”, de Jô Soares; 2: “Menino”, de Fernando Sabino; 3) “Vamos Acabar com esta Folga”, de Stalislaw Ponte Preta; 4) “Preto e branco”, também de Fernando Sabino, que abordam, respectivamente, as temáticas relativas ao trabalhador brasileiro e ao salário mínimo, às preocupações de uma mãe com seu filho, ao estereótipo do brasileiro que quer levar vantagem em tudo e ao preconceito racial, assuntos muito recorrentes no cotidiano brasileiro, fato que motivou a escolha desses títulos.

A primeira nota da disciplina foi composta por atividades diárias de escrita e interpretação textual. Já a segunda nota foi composta por produções de crônicas, nas quais os alunos escolheram dentre os quatro textos mencionados anteriormente aquele com o qual mais se identificaram e a partir dele fizeram uma retextualização sem, contudo, mudar o gênero para entregar à professora alguns dias depois.

## Etapa 3

Em momento anterior a esse projeto, quando a professora trabalhou com o gênero artigo acadêmico, foi solicitada a leitura do artigo *Apropriação de gêneros em sala de aula: a retextualização como recurso pedagógico* (DIKSON, 2015) que, por sua vez, foi retomado na etapa de trabalho com a retextualização, quando a

professora dividiu a turma em cinco grupos de cinco alunos e pediu que cada grupo fosse à frente da sala e comentasse uma seção do texto. Desse modo, praticou-se o trabalho de leitura crítica, expressão oral e também a metodologia da retextualização, que até então fora vista apenas na prática e faltava, portanto, o aporte teórico.

Embora as apresentações não fossem propriamente seminários, os alunos sentiram-se desafiados à exposição, pois não estavam acostumados com esse tipo de atividade e para eles era muito difícil desvencilhar-se do pedaço de papel no momento da fala. Neste ponto, é importante ressaltar que embora se tratasse de estudantes de licenciatura, alguns já professores, a maioria deles não conseguia expressar-se oralmente com um discurso bem articulado, nem possuía um nível de leitura que os permitissem explicar com suas próprias palavras o texto lido.

#### **Etapa 4**

Na quarta etapa, a professora solicitou aos alunos que trouxessem seus textos previamente prontos. Alguns deles já haviam terminado o texto, outros, no entanto, tinham apenas um rascunho e outros, ainda, não haviam sequer começado o trabalho. De todo modo, todos eles formaram 4 grupos, de acordo com cada um dos quatro textos que compunham a seleção para a retextualização. Os grupos não seguiram um padrão numérico preestabelecido, os alunos se juntaram entre si de acordo com a preferência do título da crônica. Isso permitiu que eles pudessem se identificar com os enredos, a fim de terem mais prazer ao reescrever o texto. O grupo do texto 1 (O Salário Mínimo), teve seis participantes; o texto 2 (Menino), apenas três participantes; o texto 3 (Vamos acabar com esta folga), cinco participantes e o texto 4 (Preto e branco), finalmente, teve o maior número de participantes: dez. Após a formação das equipes, a professora selecionou seis alunos com melhor desempenho de leitura e os instituiu como líderes dos grupos, sendo um líder para os grupos de 1 a 3 e dois líderes para o grupo 4. Os alunos, a princípio, trocaram seus textos entre os colegas e discutiram sobre suas ideias para a retextualização da crônica. Aqueles que não levaram nada por escrito, opinaram sobre os textos dos colegas e relataram como pretendiam fazer os seus próprios textos. Após esse momento, a professora propôs a troca dos líderes e a troca de um ou dois membros do grupo com outro grupo de texto diferente. Isso ocorreu por quatro vezes seguidas, a fim de dar a oportunidade aos alunos para trocarem informações e lerem não apenas um, mas os quatro textos entregues em sala de aula.

Outro fator importante foi levado em consideração nessa atividade: as explicações eram dos próprios colegas e dos líderes, sem interferência da professora, o que estimulou o trabalho de cooperação e de facilitação do aprendizado, em uma turma com um nível insuficiente de compreensão leitora no início da disciplina. Assim, fez-se necessário direcionar o planejamento das aulas para atender as necessidades mais urgentes da turma, entendendo que, nesse contexto, “o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o

aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos” (FIORIN, 2004, p. 108).

Após a troca de informações dentro dos grupos, os alunos fizeram apresentações para em sala, com base nos pontos listados pela professora, em aula anterior, a saber: características da crônica (enquanto gênero textual) presentes no texto escolhido; vida e obra do autor; análise e interpretação da crônica. Essa foi, talvez, a etapa mais surpreendente do projeto, pois os alunos fizeram a análise dos textos a partir das suas vivências pessoais.

Os textos “Menino” e “Preto e branco” foram, dentre os quatro textos, os que suscitaram mais discussões. O primeiro foi bastante comentado pelas mulheres que já eram mães. Elas lembraram as suas infâncias e as infâncias de seus filhos, comparando a relação entre pais e filhos nas diferentes épocas e, apesar de ser a menor equipe, foi a que instigou mais comentários da turma. O segundo texto, por sua vez, foi o texto escolhido pela maioria dos alunos. A temática do preconceito causou grande comoção entre os integrantes do grupo, pois cada um tinha uma história de vida para contar sobre isso e, por conseguinte, não faltaram exemplos de preconceito no grupo. Um desses exemplos foi de uma aluna de origem indígena que comentou, emocionada, sobre um fato que ocorrera com seu irmão: o mesmo havia sido levado à delegacia injustamente e sem direito de defesa devido a um mal-entendido, caso que ocorreu, segundo ela, pelo fato de ele ser negro. Outra aluna, a mais idosa da turma, que tinha por volta dos 60 anos, comentou sobre um trauma de infância, gerado por seu professor de matemática, durante o ensino fundamental 1: ela havia se sentido discriminada pela cor da sua pele e, por isso, havia perdido, desde aquela época a confiança em si mesma e a dedicação aos estudos. Nessa discussão, também foi levantada a questão do preconceito contra os deficientes, por parte de uma aluna que usou como exemplo o caso do seu filho portador de síndrome de Down. De acordo com o exposto, os alunos, desabituaados com a prática de leitura, envolveram-se de modo particular com os textos com os quais eles conseguiram atribuir sentidos, a partir das suas próprias experiências, o que demonstra que:

Ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/ contexto com meu contexto, o contexto do leitor. (...) A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1987, p.22).

## Etapa 5

A quinta e última etapa do projeto avaliativo ocorreu em uma segunda-feira e resultou na entrega dos trabalhos e na apresentação dos textos em grupos, de modo que muitos dos alunos puderam, durante o fim de semana, reformular os seus textos de acordo com a atividade em grupo, realizada no sábado, durante a

etapa 4. No dia da entrega das retextualizações, a professora formou novamente quatro grupos, de acordo com o título de cada texto. Naquele momento, a configuração apresentou-se diferente da última atividade, pois muitos alunos haviam mudado de ideia com relação à escolha da crônica. Nas novas equipes, a professora pediu para que os participantes lessem para os colegas suas produções e elessem as duas melhores para serem lidas para toda a classe e também pediu que eles explicassem as estratégias usadas na sua retextualização, tais como: inversão, eliminação, acréscimo, substituição, reordenação, entre outras. Esse foi um momento de troca entre todos os alunos, no qual eles opinaram sobre as estratégias usadas pelos colegas em seus textos e analisaram o impacto delas na construção de sentidos nesses novos textos. Tais estratégias serão abordadas no tópico a seguir.

### **Análise do corpus**

O corpus de análise deste artigo foi constituído por 20 produções textuais entregues pelos alunos ao final da disciplina, sendo que dentre elas apenas uma retextualização se refere à crônica “O salário mínimo”, cinco se referem à crônica “Menino”, sete, por seu turno, dizem respeito à crônica “Vamos acabar com esta folga” e, por fim, sete são retextualizações da crônica “Preto e branco”. A nível de catalogação, os autores dessas produções foram nominados com as letras do alfabeto (de A à U), a fim de evitar possíveis equívocos com as crônicas originais, que, por sua vez, foram nomeadas com os números de 1 a 4, conforme já explicitado na etapa 2 da seção anterior. De modo geral, verificou-se que enquanto as crônicas 1 e 2 receberam menos modificações nas retextualizações, as crônicas 3 e 4 passaram por maiores alterações e dentre as estratégias adotadas pelos alunos, as mais recorrentes foram a substituição de personagens e de espaços, as quais serão analisadas a seguir.

O texto 1, “O salário mínimo”, é narrado na primeira pessoa do singular e assume o “eu lírico” de uma criança que ainda não possui o domínio da norma padrão e, por isso, apresenta uma sintaxe predominante marcada por orações coordenadas, períodos curtos, repetição de conjunções e linguagem excessivamente coloquial. O texto é aparentemente banal, no entanto apresenta um forte viés argumentativo e irônico, pois satiriza o poder de compra do salário mínimo. Apenas um aluno da turma (A) escolheu esse texto para retextualizá-lo e o intitulou “Na fila do banco”.

O aluno A manteve os períodos curtos da crônica 1 e o narrador-personagem, mas ao contrário do original, a retextualização apresentou dois personagens, sendo um deles o narrador, que transcrevia a fala de um estudante de economia. Ao escolher a estratégia de mudança de personagem, o aluno A, automaticamente, mudou o foco do texto, que passou de uma perspectiva infantil e leiga a uma perspectiva adulta e profissional. Dessa forma, o vocabulário deveria ser condizente com a linguagem de um conhecedor de finanças com nível superior e nesse ponto reside o principal problema: a incoerência na escrita. Isso ocorreu devido à falta de leitura e limitação do vocabulário do aluno A, de modo que alguns

fragmentos da sua produção pareciam incompreensíveis, como é o caso do terceiro parágrafo, transcrito a seguir:

(Sic.) Alguns anos atrás o Brasil promulgou a lei do salário mínimo. A partir daí foi determinado uma quantia mínima pelo qual o trabalhador pudesse negociar seu serviço estando fechado também com o contratante celebrava a conexão do cargo, ofertando salários inferiores ao mínimo combinado por lei.

O texto 2, “Menino”, é um texto dialogal que apresenta apenas as falas de um único personagem em forma de discurso direto com a perspectiva discursiva de uma mãe, repreendendo seu filho. Tal qual o texto 1, o texto 2 também retoma elementos da infância e apresenta períodos curtos com verbos, predominantemente, no imperativo e muitas indagações. Cinco alunos (B, C, D, E, F e G) escolheram essa crônica para fazer a sua retextualização. Dentre esses alunos, os alunos B, D e E mantiveram a perspectiva discursiva da mãe, enquanto os alunos C e F mudaram a perspectiva discursiva para o filho. Analisaremos, primeiramente, os textos B, D e E.

O aluno B manteve a voz da mãe e mudou o sexo do personagem que no original era um menino e passou a ser uma menina, o que se percebe imediatamente no título da retextualização “A menina” e se confirma durante o texto. “Essas meninas de hoje não são iguais às de antigamente, brincando na chuva. Sai do chuveiro menina! Você pode ficar resfriada” (ALUNO B). O aluno D na sua retextualização fez apenas uma paráfrase, na qual manteve a estrutura sintática, o título e a perspectiva do original. A única diferença foi a extensão do texto, muito menor que o original. Analogamente ao aluno D, a aluna E também fez uma paráfrase de menor extensão que o original, mantendo a voz da mãe, porém direcionando-a a dois meninos, com o título “Os meninos”. Não somente esse título, mas todo o texto demarca dois filhos, como no fragmento: “Eita! misericórdia meninos, que bagunça é essa? Não fizeram nada? Estavam onde? Nossa! Será possível!” (ALUNO E).

No tocante aos textos que mudaram a perspectiva discursiva, o aluno C manteve o título original e o aluno F modificou o título para (sic.) “Tá bom mãe”. Destaca-se como exemplo o primeiro parágrafo do aluno C: “Mamãe acabei de entrar, já escovei os dentes, lavei as mãos e estou indo para a cama. A senhora é muito chata, (sic.) não deixa eu brincar. Estava jogando bola”. O aluno F, por sua vez, adotou como estratégia mudar a perspectiva do texto e, para isso, deu voz ao personagem do filho, que responde às perguntas da sua mãe, feitas no texto de Fernando Sabino, como é possível comparar nos fragmentos a seguir do primeiro parágrafo de ambos os textos:

Menino, vem pra dentro, olha o sereno! Vai lavar essa mão. Já escovou os dentes? Toma a benção a seu pai. Já pra cama!

Onde aprendeu isso menino? – coisa mais feia. Toma modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência. (SABINO, 2003, p.43)

(Sic.) Tá bom mãe, já vou entrar. Estou embaixo da cobertura, não no sereno. Já irei lavar minhas mãos. Sim, acabei de escovar os dentes. Benção pai, estou indo dormir. Aprendi com meus amigos, me desculpe. Se eu me comportar ganho a sobremesa? Estava na rua debaixo brincando com meus amigos. Tá bom mãe, vou parar com isso. (ALUNO F).

Por fim, o aluno G com o texto intitulado “Um dia” assumiu a voz da mãe e se direcionou a uma menina, mas manteve a mesma linearidade presente no original.

No que se refere ao texto 3, “Vamos acabar com esta folga”, esse critica duramente o estereótipo da maioria dos brasileiros, que querem lograr êxito em todas as situações da maneira mais fácil, o que conhecemos popularmente como “jeitinho brasileiro”. A narrativa é ambientada em um café e é dentre os quatro textos, aquele que apresenta o maior número de personagens, todavia tais personagens não são nominados. O narrador se refere a eles chamando-os pelos seus adjetivos pátrios: alemão, turco, francês, norueguês e brasileiro, sendo o primeiro e o último os personagens principais da trama. Uma característica muito importante de se pontuar nesse texto é que apresenta o uso excessivo de gírias e expressões idiomáticas que tornam difícil a sua leitura por parte de um estrangeiro, mesmo se for um falante da língua portuguesa. Essa característica, no entanto, foi fundamental para exercitar o vocabulário dos alunos, tendo em vista que eles precisavam recorrer a outras expressões idiomáticas que também gerassem impacto no leitor. Para tanto, alguns alunos fizeram uso da variação diatópica como estratégia de retextualização. No total, essa crônica foi escolhida por sete alunos da turma (H, I, J, L, M, N e O).

O aluno H, na sua retextualização, manteve o título original, mudou o espaço da narrativa, do café para o bar, manteve a ideia de personagens estrangeiros, contudo o alemão, que desafiava os outros personagens no texto original foi substituído por um americano, na retextualização. O autor também alterou o tom coloquial do original, a fim de criar uma escrita mais próxima de um padrão formal, conforme o primeiro parágrafo do seu texto, que comparamos com o texto original:

Tudo começou em um bar, muitas pessoas ali uns sentados outros em pé, todos tomando muita cerveja, até que ficaram totalmente embriagados. Quando de repente um homem americano, bastante musculoso, levantou se começou a desafiar todos e dizia em alta voz que nenhum homem era capaz de (sic.) enfrenta- lo. (ALUNO H)

O negócio aconteceu num café. Tinha uma porção de sujeitos, sentados nesse café, tomando umas e outras. Havia brasileiros, portugueses, franceses, argelinos, alemães, o diabo. De repente,

um alemão forte pra cachorro levantou e gritou que não via homem pra ele ali dentro. (PONTE PRETA, 1997, p. 71)



O aluno I não fez importantes alterações que possam caracterizar seu texto como uma retextualização, o que denota que não compreendeu a atividade, ao contrário do aluno j que realizou sua atividade com êxito. O aluno J, por sua vez, manteve a linguagem excessivamente coloquial, presente no original. A estratégia adotada para criar esse efeito foi fazer uso de expressões idiomáticas e do vocabulário próprios do Nordeste do Brasil, conforme os grifos marcados no fragmento abaixo:

Aquela baixaria toda aconteceu em um cabaré, **pense num** cabaré diversificado. **Tinha quenga** para todos os gostos, **era quenga** portuguesa, francesa, argelina, alemã e lógico que umas brasileiras também estavam por lá a se exhibir cheias de bossa, com aquele jeitinho típico que só os brasileiros (sic.) tem. Era fim de mês, o estabelecimento estava lotado, e o **cabra mais endinheirado** ainda não tinha decidido qual seria a bola da vez e sentou-se para observá-las. (Aluno J, grifos nossos)

Nota-se que o autor do texto poderia ter se apropriado dessa variação linguística para modificar também os personagens e nominá-los, por exemplo, com adjetivos referentes aos Estados nordestinos.

Uma retextualização semelhante a essa foi feita pelo aluno L, que também fez uso de termos regionais, dos quais fazem uso nortistas e nordestinos. O aluno muda os personagens e a trama, que trata de um marido que trai a esposa com muitas mulheres, porém não especifica o espaço da narrativa. Tais estratégias de reescrita geram uma nova moral para o texto que até então não havia sido modificada por nenhum aluno, conforme mostra o fragmento:

Ela pegou a ripa, deu umas pauladas e falou por cima:

- Seu safado, vagabundo, cachaceiro, agora é a minha vez. Enquanto me virava o dia inteiro para cuidar das crianças, você dormia, nunca me deu valor.

Se ela o deixou? Não sei. Mas isso serve de exemplo para muitos homens folgados, que (sic.) aprontou por aí, e agora (sic.) está com a pulga atrás da orelha. (ALUNO J)

O aluno M limitou-se a fazer uma paráfrase mantendo todos os elementos do texto original, inclusive o título. Já o aluno N modificou o espaço da narrativa para uma festa e os personagens para fazendeiros. Assim como os alunos J e L, a retextualização do aluno N também fez uso da variação diatópica para representar o estereótipo do homem caipira, de acordo com os grifos marcados a seguir,

registrado no final do seu texto: “- Eu sei **cumpade!**...Eu sei! No começo eu também andava de carroça...**Squenta não!**...**Guenta firme cumpade!** Tenho certeza que um dia tudo há de melhorar” (ALUNO N, grifos nossos). Contudo, o texto não apresenta nenhum traço do original e, portanto, não há nada que o caracterize como uma retextualização, ao contrário, é outra narrativa, sem título e muito menor que a original, que registra um diálogo entre um fazendeiro rico e outro pobre. Assim, os dois alunos não lograram êxito na atividade proposta.

O aluno O foi o único dentre os que escolheram o texto 3 que modificou o título da crônica, nominando-a “Desafio”. Na sua retextualização, ele mudou o espaço e os personagens, que assumiram os estereótipos do amazonense, paraense, baiano e cearense e criou a trama de um desafio de dança calypso entre eles. O texto do aluno retoma a mesma quebra de expectativa apresentada no final do texto original, quando não mostra o paraense como vencedor, o que poderia parecer óbvio já que o calypso é um ritmo do Estado do Pará. Ao mesmo tempo, o autor faz referência a uma disputa cultural entre amazonenses e paraenses e por ser amazonense, o aluno O cria um final conveniente para os seus conterrâneos, conforme o fragmento a seguir: (Sic.) “Então meus caros esse é o final da história, mostra que não importa o quão você se ache melhor que os outros, sempre vai haver um amazonense profissional que entenda melhor de dança do que um Paraense”.

Dos vinte alunos da turma, sete (P, Q, R, S, T e U) escolheram a crônica “Preto e branco”, que discute o preconceito racial, tendo como pano de fundo também o preconceito étnico, o valor das amizades e os interesses pessoais. O texto 4, ao contrário dos textos 1 e 3, que discutem questões importantes em tom humorístico, trata de forma profunda e reflexiva temáticas delicadas. Contudo, assim como o texto 3, o texto 4 também faz uso da quebra de expectativa no final da narrativa como um recurso para surpreender o leitor e criar uma moral:

(...) Não teve mais dúvidas: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele.

E não era mesmo com ele.

Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano - também seu amigo. (SABINO, 1962, p. 164)

A construção dessa quebra de expectativa, no entanto, mostrou-se desafiadora para os alunos, que, apesar de serem estudantes de letras, não tinham prática de escrita.

O aluno P criou um texto narrando o encontro entre uma criança negra e um homem travestido de Papai Noel em um shopping, mas fora a temática do preconceito não há nada que remeta ao texto original, portanto não configura uma retextualização. O aluno Q também não criou uma retextualização, apenas copiou o texto original modificando algumas palavras. Observa-se como exemplo, apenas o início de ambos os textos para um comparativo:

Perdera o emprego, **recebeu ordem de despejo** e chegara a passar fome: por constrangimento, afastara-se **dos lugares** (sic.) que antes costumava encontrar seus amigos - escritores, jornalistas, um **capoeirista** de cor que vinha a ser o seu mais velho companheiro de noitadas (ALUNO Q, grifos nossos).

Os grifos indicam as únicas modificações feitas pelo estudante, como é possível perceber por meio da comparação com o original:

Perdera emprego, chegara a passar fome, sem que ninguém soubesse: por constrangimento afastara-se da roda boêmia que antes costumava frequentar - escritores, jornalistas, um sambista de cor que vinha a ser seu mais velho companheiro de noitadas (SABINO, 1962, p.163).

O aluno R manteve os mesmos elementos do texto original, porém adequando-os à sua retextualização. Dessa forma, o texto apresentou o mesmo número de personagens, mas com representações diferentes: o homem negro da crônica de Fernando Sabino foi substituído por uma mulher negra, dona de uma rede de restaurantes; a figura do americano foi substituída por uma amiga holandesa, mantendo o componente étnico da crônica original e o protagonista, que representa a figura da pessoa preconceituosa, foi retextualizado como garçom do restaurante. O aluno tentou manter a expectativa do desfecho ao narrar a negra demitindo o garçom, porém sem muito êxito, pois ao contrário da narrativa de Sabino, que gera um final surpreendente para o leitor, o texto R deixa claro para o leitor desde o início a posição de cada um dos personagens e traz a previsibilidade do final, conforme o registro a seguir:

Então, o rapaz com um tom de ironia respondeu:

- Quem a senhora pensa que é para falar comigo desse jeito?

- Sou apenas a dona do restaurante e sua ex-chefe, pois você está demitido. No meu estabelecimento o respeito por qualquer pessoa é primordial (ALUNO R).

O aluno S modificou o título para “Normal x diferente”, remetendo à relação binária dos antônimos presentes no título da crônica original, “Preto e branco”, pois o aluno manteve uma relação binária de antônimos. Os personagens adultos foram retextualizados como crianças, a fim de abordar a temática do preconceito contra deficientes na escola. A estrutura sintática e a extensão do texto também foram mantidas, o que facilitou a construção de um desfecho surpreendente tal qual o da crônica original. Assim, o aluno S foi o único que conseguiu gerar uma

quebra de expectativa no final de texto como ocorre no texto original, conforme o fragmento transcrito a seguir:

(...) então quando o menino diferente se aproximou ele já decidido correu dele fingindo que não era por sua causa a aproximação de Lucas.

E realmente nem era com ele.

O amigo antigo não havia o enxergado ali, ele mostrou seu lego para Felipe, se sentaram ali mesmo e continuaram a brincar, o que o menino não sabia era que o antigo amigo e o novo, eram primos (ALUNO S).

O aluno T, assim como o aluno S, também mudou o título do seu texto, utilizando-se de um binômio de antônimos, nesse caso “Rico e pobre” e manteve a mesma estrutura sintática e extensão do original. Contudo, ao contrário do aluno S, o aluno T não conseguiu criar um desfecho surpreendente. Ao analisar o fragmento final do texto, percebe-se que o texto parece não apresentar, de fato, um desfecho:

Agora, com a sua **velha** amada ali a seu lado, sentiu-se como da **primeira vez**, não podia ser mais justo e aproveitar o momento oportuno para **explicar tudo**, pois **haveria ela de compreendê-lo. Após o jantar**, e sem os amigos da boêmia ao redor para lhes roubar a atenção, **não teve mais dúvidas**, pois a felicidade batera outra vez em sua **porta**.

Ele já não era mais o mesmo, pois tudo mudara (ALUNO T, grifos nossos).

Nessa retextualização, o aluno criou a trama de um marido abandonado pela esposa, devido ao seu caráter boêmio (uma referência ao texto original) e que, após o abandono, ganhou na loteria e passou muitos anos até reencontrá-la, um dia, ao acaso, quando atravessava a rua (outra referência ao texto original). Vale a pena notar, ainda, que o aluno T mantém um vocabulário muito similar ao texto de Sabino, de forma que o fato de ter se mantido preso ao original, bloqueou o processo criativo necessário para a sua retextualização. Para exemplificar isso, compara-se a crônica do aluno T com a crônica de Sabino, observando os grifos:

Pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se. Era seu amigo, **velho** companheiro, um bom sujeito, dos melhores mesmo que já conhecera - acaso jamais chegara sequer a se lembrar de que se tratava de um preto? Agora, com o gringo ali ao seu lado, todo branco e sardento, é que percebia pela **primeira vez**: não podia ser mais preto. Sendo assim, tivesse paciência: mais tarde lhe **explicava tudo, haveria de compreender**. Passar

fome era muito bonito nos romances de Knut Hamsun, lidos **depois do jantar**, e sem credores à **porta. Não teve mais dúvidas**: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele.

E não era mesmo com ele.

Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano - também seu amigo (SABINO, 1962, p.164, grifos nossos).

Finalmente, o aluno U escreveu uma narrativa sobre uma moça pobre, mas em absolutamente nada remete ao texto original. Para tanto, não é caracterizado como uma retextualização.

## Resultados

Verificou-se, a partir das vinte produções textuais analisadas, que, de modo geral, onze alunos não se preocuparam com o título do texto; quatro alunos entenderam parcialmente a atividade, seus textos se mantiveram muito próximos ao original, configurando paráfrases; três alunos não entenderam a atividade, suas produções não remeteram em nada ao original; um aluno praticamente plagiou o original e doze alunos realizaram a atividade de modo satisfatório. Embora o êxito nessa atividade não tenha sido de cem por cento por parte de toda a turma, fazendo um comparativo desse resultado com a primeira produção textual solicitada em sala no primeiro dia de aula, em que se avaliaram os critérios: coesão, coerência, estrutura do período e do parágrafo e manutenção da forma e função do gênero, notou-se um grande avanço no curso de 13 dias de aula; o que foi possível apenas com a prática constante de exercícios de reescrita de outros textos, (como o caso do trabalho com a crônica, objeto da segunda avaliação) e dos próprios textos (como o caso da produção textual pedida pela professora no primeiro dia de aula e reescrita no último dia).

O trabalho com a oralidade assumiu nessa proposta de avaliação o mesmo destaque dado ao trabalho com a escrita, pois entende-se que a atitude de explicar com as próprias palavras um texto após a sua leitura, embora seja visto como um ato aparentemente banal, é altamente eficaz para o aprendizado e, por isso, insistiu-se continuamente nesse exercício. Dado que essa é uma atitude aplicada a crianças em idade de aquisição de leitura, seria inadmissível que ao final da disciplina, professores e futuros professores de língua portuguesa não fossem capazes de realizar essa simples tarefa. Portanto, apresentar o próprio texto aos colegas e à professora em pequenos grupos e para toda a classe diversas vezes se configurou também um trabalho de retextualização oral do texto escrito. Dessa forma, os alunos desenvolveram a capacidade de leitura e interpretação textual, além de melhorarem a competência oral, à medida que preparavam pequenas apresentações.

## Considerações finais

O PARFOR, por ser um programa intensivo realizado apenas durante as férias escolares, não tem o mesmo alcance que um curso de graduação regular. Por isso, as atividades desenvolvidas na disciplina Produção textual 1, tiveram o objetivo de configurar uma avaliação continuada, que medisse não os acertos, mas as tentativas dos alunos nesse processo, bem como o seu esforço diário. Dadas as limitações dos alunos, não se esperava bons resultados ao final da disciplina, todavia a tentativa de fugir do modelo de avaliações tradicionais por meio de uma avaliação continuada, envolvendo atividades orais e escritas, trouxe resultados satisfatórios. O trabalho envolvendo gêneros foi de grande valia para a classe, já que em um único projeto, dividido em etapas, foi possível estudar os gêneros notícia, artigo acadêmico e crônica, sendo o estudo desse último mais aprofundado na disciplina.

O baixo nível de escrita, leitura e oralidade de graduandos em Letras se mostrou um fator preocupante, visto que esses estudantes formarão futuros leitores e em muitos casos já formam. Com isso, o trabalho de correção das produções textuais realizado pela professora de modo contínuo foi indispensável para que os alunos verificassem seus erros não apenas no final da disciplina, mas durante todas as aulas. Contudo, devido às configurações do modelo de ensino do PARFOR, as atividades desenvolvidas na turma em análise assumiram um ritmo frenético, condensando em treze dias o conteúdo de 90 horas/aula, o que é bastante laborioso até mesmo para um semestre de curso regular, de modo que o trabalho de produção de textos por parte dos alunos e, principalmente, o de correção por parte da professora se mostrou muito exaustivo.

Não é necessário muito, além do óbvio, para questionar a eficácia do aprendizado desses alunos no contexto mencionado neste artigo. Diante disso, resta ao professor de Produção textual resignar-se às condições impostas pelo sistema de ensino sem esperar resultados satisfatórios da sua atuação docente ou tentar inovar a sua didática, esgotando todas as possibilidades para oferecer a esses alunos oportunidades, ainda que pequenas, mas que no final poderão fazer a diferença.

## Notas

1 O texto apresentado pode ser acessado no link <http://www.casadosfocas.com.br/a-chapeuzinho-vermelho-na-midia/>. Acessado em 03/01/2019.

---

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São. Paulo: Martins Fontes, (1979), 2000.

DIKSON, Dennys. Apropriação de gêneros em sala de aula: a retextualização como recurso pedagógico. *II Congresso Nacional de Educação (II CONEDU)*, 2015, Campina Grande. Editora Realize. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2015. v. 2.

FIORIN, José Luiz. *Linguística e pedagogia da leitura*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.7, n. 14, p. 107-117, 2004.

FREIRE, Paulo Freire. *A importância do ato de ler*. 1987.

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

SABINO, Fernando. Preto e branco. In: *A Mulher do vizinho*. 7. ed. Rio de Janeiro, Record, 1962.p.163-4

SABINO, Fernando. Menino. In *Elenco de Cronistas Modernos*. 19a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2003, pp.43-4.

SOARES, Jô. O salário mínimo. In: *Revista Veja*. Ed. 1444, ano 29, n. 20, 15 de maio de 1996.

PONTE PETRA, Stanislaw (Sérgio Porto). Vamos acabar com esta folga. In: *O Melhor da Crônica Brasileira – 1*, José Olympio Editora - Rio de Janeiro, 1997, pág. 71.

TRAVAGLIA, Neuza. (1993). *A tradução numa perspectiva textual*. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

---

### Para citar este artigo

---

QUEIROZ, Regina Farias de. A retextualização como recurso didático: um relato de experiência no Parfor. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 3, p. 377-394, set.-dez. 2019.

---

### A autora

---

**Regina Farias de Queiroz** é doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e professora de Língua Italiana e Produção Textual no Curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas.