

RETEXTUALIZAÇÃO E TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA: CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Carmen Starling Bergamini Grijó (UFMG)ⁱ

Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG)ⁱⁱ

Resumo: A partir de pressupostos advindos da Linguística Textual e da Teoria da Estrutura Retórica do Texto, pretendemos descrever, neste trabalho, uma proposta de ensino da produção textual baseada no (re)conhecimento das relações retóricas emergidas de textos narrativos, mais especificamente dos gêneros fábula e notícia, a partir de uma investigação realizada por meio do processo de retextualização. Para a realização desse objetivo, considerou-se necessário relacionar o estudo das atividades de textualização e retextualização à investigação do processo de atualização dos gêneros textuais como forma de aprimorar a qualidade da escrita dos alunos, bem como o domínio e conhecimento dos gêneros. Procuramos mostrar como o estabelecimento da coesão textual nas narrativas pode-se dar por meio das relações retóricas entre as diversas partes do texto, ou seja, além da transição temporal da narrativa, a ocorrência das relações retóricas é um recurso extremamente importante para a evidência da sequência, contribuindo, assim, para o estabelecimento da coerência textual.

Palavras-chave: Retextualização; Teoria da Estrutura Retórica; Gêneros Textuais; Produção Textual.

1. Introdução

Atualmente, a qualidade da educação oferecida nas escolas, especificamente no que se refere à leitura e à produção de textos, precisa ser repensada. Segundo Soares (2012), a escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, que vem gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem.

Considerando as mudanças ocorridas nas nomenclaturas dadas à prática da escrita no âmbito escolar (composição, redação, produção de texto etc.), o que se faz necessário é refletir sobre o que se muda ou não na concepção de língua, no ensino da língua e nos textos que se pretende que sejam aprendidos na prática da escrita em sala de aula. O importante é pensar que, em qualquer instância onde nos encontramos, produzimos “um texto”, caracterizado, assim, como um ato interlocutivo. Quando temos a necessidade de escrever um texto qualquer, lançamos mão do sistema flexível, que é a língua, a fim de encontrarmos possíveis soluções para expressar aquilo que queremos ou pretendemos. Tarefa nada fácil, pois várias interrogações surgem. Para quem escrevo? Qual é o assunto? Por que escrevo? Como escrevo? Para que escrevo? Quando escrevo? A produção de um texto exige estratégias muito específicas, as quais podem variar em função de suas condições de produção. Um aspecto que podemos perceber na escola é a mecanização da escrita, tarefa que deveria ser desenvolvida como uma aprendizagem e que, muitas vezes, fica reduzida à aquisição de “uma técnica”.

Nesse sentido, vale registrar que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 25). E, quando se trata de perspectiva interacionista, o ensino da língua exige do professor um posicionamento diferenciado, pois requer uma constante reflexão sobre sua prática em sala de aula, a fim de evitar a artificialidade no tratamento da linguagem no processo de produção escrita.

A partir dessas questões, fomos levados a desenvolver o presente trabalho¹ acerca dos processos envolvidos na aquisição da língua escrita, mais especificamente no que diz respeito à produção textual, procurando aplicar os conhecimentos teóricos provenientes dos estudos linguísticos a situações reais da prática de ensino na sala de aula. Buscamos relacionar o que seria necessário para uma produção escrita mais significativa no âmbito escolar e até mesmo fora dele, refletindo sobre o que poderia ser feito para sanar alguns problemas relacionados à prática da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II, haja vista que a leitura e a escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

O presente estudo foi realizado com alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública de ensino, localizada no interior do Estado de Minas Gerais. A faixa etária dos alunos participantes da pesquisa variava entre quinze e dezessete anos. O contexto vivido por eles diz respeito à divisão entre o mercado de trabalho e a escola e, no geral, são pertencentes a uma classe sócio-econômica menos favorecida. Para tais alunos, a escola oferece uma turma denominada “Projeto”, na qual se encontram alunos com deficiência de aprendizagem e de disciplina.

De maneira mais pontual, procuramos analisar as produções escritas de alunos pertencentes à “turma de projeto” (alunos retidos no 9º ano, ano final do ensino fundamental), pois foi observado que esses alunos não possuíam habilidades nem competências suficientes para a conclusão do ensino fundamental. Na verdade, “a escola ensina os alunos a ler e a escrever orações e períodos e exige que interpretem e redijam textos” (FIORIN & SAVIOLI, 1999, p. 9). No entanto, um questionamento torna-se pertinente: como a escola pode exigir dos alunos a produção de bons textos se há falhas visíveis no desenvolvimento dessa prática?

Nesse contexto, é importante frisar que os textos produzidos pelos alunos matriculados na “turma de projeto” recebem vários e diferentes comentários por parte de alguns professores, tais como: “os alunos não sabem escrever”, “os textos são pobres”, “não há coerência”. Porém, é natural que a primeira versão de um texto apresente falhas (estruturais, semânticas, discursivas) e, por isso, é nesse momento que pensamos ser necessária uma prática mais significativa através do contato com uma diversidade de gêneros, proporcionando aos alunos atividades de retextualização que os levem a refletir sobre a própria produção textual.

A partir dessas constatações, buscamos, com base em atividades aplicadas em sala de aula, investigar a competência comunicativa dos alunos em relação à produção escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Considerando as limitações de espaço para este artigo, serão apresentados, no presente trabalho, os resultados obtidos a partir da atividade de retextualização de um exemplar do gênero “Fábula” para o gênero “Notícia”, ou seja, da transformação do conteúdo informacional de um gênero textual em outro. Buscamos, de forma mais específica, identificar e analisar as diferentes marcas linguísticas usadas no estabelecimento da coerência pragmática no processo de retextualização, bem como descrever as relações retóricas presentes na macroestrutura textual de um exemplar do gênero “Fábula”

¹ O presente trabalho integra a dissertação de mestrado intitulada “O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização”, defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (GRIJÓ, 2011).

e verificar, até que ponto, ocorre a manutenção dessa organização retórica no gênero “Notícia”.

Em linhas gerais, este trabalho justifica-se pela sua aplicabilidade, pois pretende investigar e apontar que a atividade de retextualização pode levar os alunos a adquirirem um melhor domínio dos gêneros textuais e, conseqüentemente, a produzirem textos mais bem elaborados.

Abordamos, neste estudo, algumas características dos textos narrativos, mais especificamente dos gêneros² “Fábula” e “Notícia”, utilizando, para isso, pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* - RST), investigando quais tipos de relações são mais recorrentes entre as porções dos textos, nessa tipologia textual. Além disso, a fim de darmos conta dessa empreitada, lançamos mão de postulados teóricos da Linguística Textual para a compreensão de aspectos envolvidos na caracterização dos gêneros e para o tratamento conceitual do fenômeno da retextualização.

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: além desta introdução, o texto está dividido em quatro partes: nas partes 2 e 3, apresentam-se os pressupostos teóricos que deram sustentação à pesquisa realizada. Na parte 4, apresentam-se as análises efetuadas e os resultados obtidos. Por fim, são tecidas as considerações finais, com o intuito de respondermos à questão central que motivou o presente estudo.

2. Considerações sobre a Teoria da Estrutura Retórica - RST

A Teoria da Estrutura retórica (RST) constitui uma abordagem que se preocupa em explicar a construção da coerência dos textos, a partir da descrição de como as partes do texto se articulam. Nesse sentido, a coerência de um texto resulta da função que cada uma de suas partes desempenha em relação à outra (TABOADA, 2006). Assim, a RST é uma teoria descritiva, cujo objetivo consiste em caracterizar as relações retóricas (proposições relacionais) que emergem da combinação dos segmentos textuais.

Para essa teoria, as relações retóricas se estabelecem em todos os níveis da estrutura textual, tanto no nível dos constituintes mínimos (as sentenças), como no nível das porções maiores do texto. Por esse motivo, postula-se que “os textos são formados por grupos organizados de orações que se relacionam hierarquicamente entre si” (ANTONIO, 2004, p. 39). As sentenças de um texto e os grupos em que se organizam podem se combinar por meio de dois tipos de relações:

- Relações núcleo-satélite, em que um constituinte textual (o satélite) é subsidiário de outro (o núcleo).
- Relações multinucleares, em que um constituinte textual não é subsidiário do outro, cada um dos quais funcionando como núcleo distinto.

² A terminologia utilizada na conceituação de gêneros apresenta algumas variações, tais como: “gêneros discursivos”, “gêneros do discurso”, “gêneros textuais”, “gêneros de texto”. Assim, para efeito deste estudo, há de se considerar, como muitos autores, indistintamente, os termos gênero textual e gênero discursivo, ambos se referindo a tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão vinculados a situações de comunicação social. Nesse sentido, a célebre definição de Bakhtin (1997 [1979]) para gêneros discursivos é também válida para gêneros textuais.

A hierarquia entre as partes de um texto se verifica à medida que são definidas as relações que se estabelecem entre as porções desse texto. E é dessas relações (núcleo-satélite ou multinucleares) que surgem as relações retóricas ou proposições relacionais. A definição das proposições relacionais não leva em conta critérios formais, advindos da sintaxe, mas sim critérios funcionais e pragmáticos. Assim, critérios como as intenções (presumidas ou declaradas) do enunciador e os efeitos do texto sobre o universo de crenças do enunciatário participam da definição dessas proposições.

Dessa forma, é possível perceber que a estrutura por meio da qual a RST propõe representar a organização das partes do texto não deve ser encarada como resultante de uma combinatória formal. Ainda que o fenômeno das proposições relacionais seja “combinacional” (MANN; THOMPSON, 1983), a estrutura retórica é um instrumento de análise com o qual o estudioso da língua pode explicitar a sua interpretação de como o autor organizou o texto e qual função cada porção textual exerce.

Em linhas gerais, conforme esclarece Decat (2010), a RST pode ser entendida como uma teoria descritiva que tem por objeto o estudo da organização dos textos em termos das relações que se estabelecem entre suas partes (*spans*), tanto na micro quanto na macroestrutura. Relações como solução, evidência, justificativa, elaboração, tese-antítese, motivação, condição, entre outras, fazem parte de uma lista, não exaustiva, de aproximadamente 25 relações elencadas por Mann & Thompson (1988), que emergem entre a porção núcleo, mais essencial aos objetivos comunicativos, e a porção satélite, a informação subsidiária.

3. A atividade de retextualização: breves conceitos

Na busca de soluções para problemas relacionadas à produção textual, a prática da escrita de gêneros orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base, é uma atividade que tem se mostrado bastante produtiva em diferentes níveis de ensino (DELL'ISOLA, 2007, p. 41). Essa prática, denominada de *retextualização*, tem sido objeto de estudo de pesquisadores que atuam nas ciências da linguagem e pode ser entendida, como bem pontua Marcuschi (2001), como um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, podendo evidenciar uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade. Segundo esse autor, as atividades de retextualização não são mecânicas, ao contrário, são rotinas com que os indivíduos lidam a todo instante nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Pode-se perceber ou imaginar vários eventos linguísticos, até mesmo corriqueiros, em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão presentes, como por exemplo: um delegado ditando para o escrevente um depoimento, uma pessoa contando um filme, um capítulo de novela, uma ata de uma reunião (a secretária passando para a escrita o que foi relatado anteriormente), um aluno escrevendo as explicações orais do professor, assim por diante. Na realidade, nossa produção linguística diária, de acordo com Marcuschi (2008), se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade.

Ainda no que diz respeito a essa temática, Matencio (2003) explicita que retextualização é “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (MATENCIO, 2003, p. 1), dando ênfase à condição derivada do segundo texto, produto

executado a partir de outros que são utilizados como fontes ou como macros. Partindo da operação mais autoral a uma operação derivada, Matencio (2003, p. 3-4) explica que

textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Assim, parece-nos que o conceito de retextualização pode ser, sem dificuldades, associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais, aqui entendidos como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 17). Mais do que intervenções de caráter meramente linguístico, interessa, no processo de retextualização, a adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar mudanças inclusive na composição tipológica ou genérica.

Na sequência, serão apresentados os resultados da atividade de retextualização que consistiu na produção de um exemplar do gênero notícia a partir de um texto do gênero fábula, já conhecido pelos alunos e trabalhado anteriormente em sala de aula.

4. Análise - retextualização de fábula para notícia

Antes da apresentação dos resultados obtidos, reproduzimos a fábula (texto de partida) dividida em unidades de informação.

(1) O Lobo e o Cordeiro

- (2) Um lobo estava bebendo água num riacho.
 (3) Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.
 (4) O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:
 - Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?
 (5) - Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.
 (6) Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.
 (7) - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?
 (8) - Não me responda! - tornou o lobo furioso.
 (9) - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!
 (10) - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso?
 - respondeu o cordeiro.
 (11) O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.

FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha

O texto pertencente ao gênero “Fábula” foi dividido em onze unidades de informações e, se considerarmos porções maiores de texto, teremos as partes I, II, III e IV.

A parte I “*O Lobo e o Cordeiro*” representa a unidade de informação (1) – que é o título. Já a parte II, as unidades de informação (2) e (3):

- (2) *Um lobo estava bebendo água num riacho.*
 (3) *Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.*

A parte III representa as unidades de informação (4-10):

- (4) *O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:*
 - *Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?*
 (5) - *Como sujar?* - *respondeu o cordeiro.* - *A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.*
 (6) - *Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.*
 (7) - *Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?*
 (8) - *Não me responda!* - *tornou o lobo furioso.*
 (9) - *Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!*
 (10) - *Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso?* - *respondeu o cordeiro.*

Já a parte IV é constituída da unidade de informação (11).

- (11) *O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.*

Sobre as relações retóricas, as unidades de informação de (2) a (11) seriam elaboração para a unidade de informação (1), já que propiciam informações adicionais e um maior detalhamento do que ocorre entre “o Lobo e o Cordeiro”. As unidades de informação (2) e (3) estabelecem uma relação de fundo com as porções de texto (4-11), tendo em vista que os satélites (2 e 3) aumentam a capacidade do leitor para compreender o núcleo (4-10). A unidade de informação (11), considerada parte IV, configura-se como uma relação de resultado com as unidades de (2-10), correspondentes à parte III, já que essa relação retórica se caracteriza pelo fato de o núcleo representar a causa da ação do satélite. Já no que se refere às unidades (4-10), há entre elas uma relação de sequência, ou seja, uma sucessão entre os núcleos, de modo que o segundo núcleo se segue, necessariamente ao primeiro e assim por diante. Essa sequência contribui para a progressão textual. Daí, ficam as partes assim definidas: Parte I - unidade de informação (1); Parte II - unidades de informação (2-3); Parte III - unidades de informação (4-10); Parte IV - unidade de informação (11).

Para essa análise, foi necessário dividir os textos narrativos (gênero fábula) e separá-los em porções maiores, algumas pertinentes à FIGURA e outras ao FUNDO. Nota-se que o discurso direto não se enquadra nessas categorias por apresentar possíveis encenações do narrador, feitas através do diálogo, mas obedecem aos padrões retóricos mostrando o modo como as ações verbais apresentam ou quais ações precedem outras ações.

Os alunos leram o texto narrativo, pertencente ao gênero fábula, de Esopo, observando sua estrutura textual e, em seguida, fizeram a retextualização desse gênero para o gênero “Notícia”. Foi feita a análise das proposições relacionais emergidas nos textos retextualizados, observando-se como as informações do texto-base foram recuperadas pelos leitores/escritores e quando apresentaram informações mais explícitas e conectadas adequadamente, no desenvolver da narrativa. Portanto, as análises feitas levam a perceber como a organização estrutural do texto pode interferir no processo de compreensão. A seguir, segue a apresentação de um exemplar do gênero “Notícia”, produto da retextualização empreendida:

Retextualização – notícia elaborada a partir do gênero fábula.

- (1) O assassinato do Cordeiro
- (2) Grande tragédia ocorreu na última quarta-feira, dia 18/11/2009.
- (3) O corpo de um cordeiro, conhecido como Willian foi encontrado num riacho.
- (4) O lobo Jô Soares foi preso por ser um forte suspeito, apesar de confessar para o delegado Jabor que não teria nada a ver com a morte do cordeiro.
- (5) E ainda acrescentou: "só porque sou dono do riacho que ele estava bebendo água todas as manhãs, eu o matei?"
- (6) Isso é injustiça.
- (7) Mas, mesmo sem ter provas suficientes, o delegado local mandou prender o lobo Jô Soares, pois o mesmo já havia brigado com o cordeiro Willian por causa de ciúmes da sua ex-namorada, a ovelha Fátima, que estaria dando bolas para o falecido.
- (8) O delegado acha que além da água, esse possa ser mais um dos motivos para o assassinato.

O texto apresentado foi dividido em 8 unidades de informação e em 5 partes, conforme detalhamento a seguir:

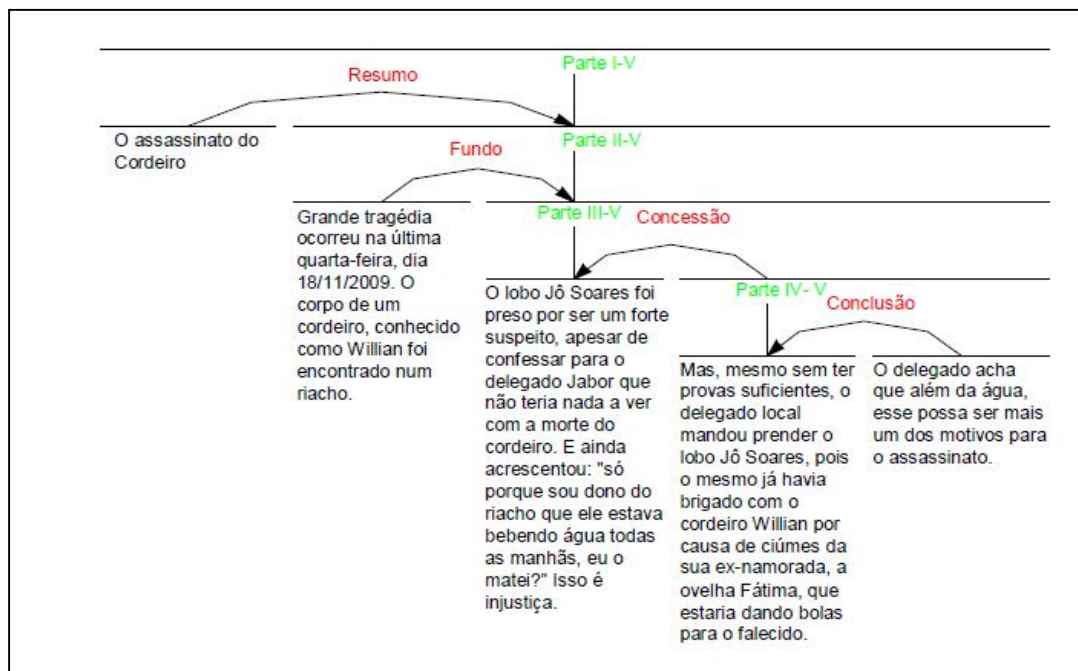
- Parte I - unidade de informação (1);
- Parte II - unidades de informação (2-3);
- Parte III - unidades de informação (4-6);
- Parte IV - unidade de informação (7);
- Parte V - unidade de informação (8).

A parte (I) representa a relação de resumo porque o título “O Assassinato do Cordeiro” sintetiza os fatos apresentados na narrativa, funcionando como satélite para (II-V). Já (II) estabelece uma relação de fundo com (III), tendo em vista que o satélite – parte (II) – oferece elementos para uma maior compreensão do núcleo – parte (III).

No que se refere à porção textual (III), ela configura-se como núcleo para (IV), através de uma relação retórica de concessão, já que essa parte apresenta como condição o fato de o autor reconhecer uma potencial ou aparente incompatibilidade entre o núcleo e o satélite. Ademais, leva o leitor a ter uma atitude positiva em relação ao núcleo, pois possibilita inferir que “há mais motivos para o assassinato”.

Quanto à Parte V, entende-se que ela estabelece com (IV) uma relação de conclusão pelo fato de a interpretação em (III) levar às considerações presentes em (IV).

Figura 01: Diagrama da Estrutura Retórica - retextualização de fábula para notícia.



Fonte: elaboração própria.

Com base na análise realizada, observa-se que, no trecho 01, o aluno modificou o título do texto-base, realizando suas escolhas lexicais, mantendo, no entanto, a ideia apresentada no decorrer da narrativa. O uso do vocábulo “assassinato” já demonstra que o aluno contextualizou a produção do título, atendendo ao propósito comunicativo – produção de uma notícia. Nota-se a realização da estratégia de reconstrução em função da norma escrita.

No trecho (2) o aluno inicia o parágrafo fazendo modificações, reformulando o texto-base, mas direcionando o leitor para o assunto da notícia. Ao retextualizar, o aluno utilizou novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais, aplicando a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade. Essa estratégia foi utilizada pelo aluno para se adequar ao gênero notícia.

No trecho (3), o elemento “ainda” pode atuar nos níveis frasal e textual, exercendo a função de advérbio dêitico de tempo e assumindo a função de um operador argumentativo. O retextualizador organiza o seu texto identificando o tempo, espaço, reordenando os fatos e os objetivos do gênero notícia. Na expressão “pois o mesmo já havia”, a conjunção retoma toda a discussão entre personagens apresentadas no texto-base. O aluno conservou, de alguma forma, a situação da complicação do texto-base de maneira diferenciada, usando a substituição de algumas informações por outras para exemplificar a atitude do lobo, o que levou o aluno à reordenação das informações no texto.

No trecho (4), nota-se que o aluno utiliza operações que apontam para a retomada do assunto central “sujar a água”, através da expressão “além da água”, e introduz argumentos que evidenciam o assunto, usando a estratégia de condensação. Nesse texto, observa-se que, através da retextualização, o aluno realizou inferências na construção de um novo gênero, ou seja, apropriou-se de elementos de coesão e coerência dos acontecimentos através das relações entre os tempos verbais presentes nas partes do texto, fator importante para evidenciar a relação de coesão/coerência à medida que o texto se faz. A textualidade em

relação ao primeiro texto apareceu com mais vigor. Nota-se a presença de traços linguísticos que fazem parte da realidade social do aluno em sua produção textual, evidenciando o caráter social das atividades que envolvem a produção de textos na escola (personagem de noticiários de TV, termos como “dando bolas”), típicos da linguagem do seu dia-a-dia.

O aluno demonstrou competência em resumir na notícia o assunto da fábula, mostrando ter conhecimento prévio da história, o que funcionou como um facilitador para a sua produção. Preservou também algumas características do texto original, os personagens, a moral estabelecida (relação do mais forte/mais fraco). Reconheceu, através da retextualização, o gênero textual em questão, o que se pode notar no início da produção remetendo o leitor para o fato ocorrido.

4. Considerações finais

A retextualização é uma atividade que envolve reproduções, paráfrases, resumos, mas não permite que o aluno fique liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever. A atividade oferece ao produtor de texto possibilidades de apropriar-se dos aspectos do plano da expressão (como dizer) fazendo uso de mecanismos linguísticos. É importante salientar que o próprio gênero textual analisado possibilita mudanças na parte periférica do conteúdo, mas a informação básica mantém-se no texto-produto da retextualização.

Cumprir frisar que essa atividade envolve muito mais do que “dizer de uma outra maneira o que já fora dito”, uma vez que requer uma complexidade maior do sujeito envolvido nessa tarefa, pois ele precisa articular os planos do conteúdo, da forma e da expressão. Assim, a escolha dos gêneros fábula e notícia para a análise aqui apresentada foi bastante significativa, uma vez que esses gêneros se caracterizam por acontecimentos que interessam a múltiplos leitores.

Nesse sentido, foi possível observar que, ao reescrever a versão de uma história conhecida, o aluno foi capaz de fazer alterações, mudar estratégias linguísticas, caracterizar o narrador, realizando, assim, um grande esforço criativo para reconstruir a mesma história e não perder a coerência, desenvolvendo, por assim dizer, um verdadeiro percurso de autoria.

A atividade de retextualização apontou que é possível fazer com que o domínio dos gêneros textuais ocorra em situações reais, onde eles se fazem necessários para a realização dos objetivos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As práticas vivenciadas permitiram que a leitura e a produção de textos se estabelecessem com funções sociais definidas.

A escolha de um exemplar do gênero “fábula” e sua transformação em “notícia” foi de grande eficácia metodológica para este trabalho, tendo em vista ser um gênero de fácil assimilação por parte dos leitores-alunos, haja vista a constância de sua circulação em todos os anos do ensino fundamental. Em linhas gerais, essa escolha contribuiu para que os alunos se mantivessem atentos às informações que produzem impacto na sociedade em geral e, em particular, na escola, na cidade, na família etc.

No que diz respeito à análise das relações retóricas presentes na macroestrutura do texto-base e dos textos produzidos, cumpre mencionar que o trabalho com o gênero fábula e com o gênero notícia proporcionou-nos observar a predominância da relação retórica de “sequência”, definida inicialmente por Mathiessen & Thompson (1988) e presente também em resultados de pesquisas desenvolvidas por Antonio (2004), haja vista ser uma relação prototípica dos gêneros típicos do narrar.

Concluimos, também, que um estudo das relações entre partes do texto não pode limitar-se a aspectos lógico-semânticos ou apenas à sinalização indicada pela presença de

conectivos. É necessário, em muitos casos, lançar mão de critérios pragmáticos para o estabelecimento coerente e plausível das relações retóricas que emergem na materialidade textual.

Por fim, resta-nos dizer que a atividade de retextualização permite não apenas que comparemos os textos para observar suas semelhanças e diferenças, mas revela-se como um excelente recurso para exercitar a compreensão e produção de textos e, em especial, para conduzir o aluno ao domínio de diferentes gêneros textuais.

Referências

ANTONIO, Juliano Desiderato. **Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português**. 2004. 245f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original de 1979)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In.: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (Orgs.). **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 231-262.

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

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1999.

GRIJÓ, Carmen Starling Bergamini. **O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização**. Belo Horizonte: 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2011.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábula de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinsky. São Paulo: Scipione, 1998.

MANN, William & THOMPSON, Sandra. **Relational propositions in discourse**. California: University of Southern California, 1983, p. 3-9.

MANN, William & THOMPSON, Sandra A. Theoretical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text organization. **Text**, v.8, n. 3, p. 243-281, 1988.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In.: III Congresso Internacional da ABRALIN, 2003, Rio de Janeiro. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TABOADA, Maitê; MANN, William. **Rhetorical Structure Theory: look back and moving ahead**. *Discourse Studies*. V.8, n.3, p.423-459, jun. 2006. Disponível em: < <http://www.dis.sage.pub.com/cgi/content/short/8/3/423>.> Acesso em: 25 ago. 2012.

TABOADA, Maitê. Discourse markers as signal (or not) of rhetorical relations. **Journal of Pragmatics**, v. 38, n. 4, p. 567-592, 2006.

ⁱ **Carmen Starling Bergamini GRIJÓ**

Mestre em Estudos Linguísticos e Doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN - UFMG).

E-mail: carmenstarling@ig.com.br

ⁱⁱ **Jairo Venício Carvalhais OLIVEIRA**

Mestre em Estudos Linguísticos e Doutorando em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN - UFMG).

E-mail: jairovco@gmail.com