

RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janayna Bertollo Cozer Casotti*

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão em torno de uma prática de letramento literário na Educação Básica. O objetivo é verificar como os alunos manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento constituído pela escuta de um texto literário. A partir do aporte teórico que considera as concepções de letramento (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001; TFOUNI, 2001) e de retextualização (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002), serão analisados textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Estado do Espírito Santo. A análise dessas produções demonstra como as práticas de letramento literário na escola tornam possível a participação do aluno no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam.

Palavras-chave: Letramento literário. Retextualização. Posições discursivas.

Abstract: This paper proposes a reflection on the practice of literary literacy in basic education. The aim is to verify how students express their discursive positions concerning retextualizations produced from a literacy event constituted by listening to a literary text. In order to achieve such objective, texts produced by students of the 3rd grade from a private elementary school of the State of Espírito Santo were analyzed based on theoretical framework that considers conceptions of literacy (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001; TFOUNI, 2001) and retextualization (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002). The analysis of these productions demonstrated how these literary literacy practices in school make student's participation possible in the dialogical process that allows us to retrieve and update texts marked by the varied cultural experiences that surround them.

Keywords: Literary literacy. Retextualization. Discursive positions.

Considerações iniciais

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os livros de literatura participam muito do processo de letramento que envolve as experiências literárias dos alunos. Desse modo, como importante *agência de letramento*, a escola precisa possibilitar a esses alunos a vivência de práticas significativas de leitura e de escrita, que os levem a um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

*Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, janaynacasotti@gmail.com

O presente trabalho propõe uma reflexão em torno de uma prática de letramento literário na Educação Básica. O objetivo é verificar como os alunos manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento constituído pela escuta de um texto literário. Em outras palavras, pretende-se investigar como os alunos, colocando-se na posição de autores, recontam uma história por eles ouvida.

Para tanto, serão consideradas concepções de letramento (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001; TFOUNI, 2001) e também de retextualização (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002). A partir desse aporte teórico, serão analisados textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Estado do Espírito Santo. Após ouvirem a história “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”, de Ruth Rocha, os alunos escreveram um novo texto.

O letramento literário na Educação Básica

São muitas as práticas de leitura e escrita de que participamos no dia a dia. Na leitura de um livro para a escola, na orientação dada pelas placas de trânsito, na leitura do jornal ou da bula de um remédio, ou mesmo, do resumo da novela predileta, na escrita de um bilhete para o pai ou a mãe, podemos ter alguns exemplos de utilização social da leitura e da escrita. Em outras palavras, trata-se de práticas de letramento, práticas que envolvem não necessariamente o saber ler e escrever, mas, sobretudo, o uso eficiente da leitura e da escrita, nas diversas práticas culturais e sociais de leitura e escrita.

Compreendendo, pois, o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”, tal como defende Soares (2001, p. 47), há um tempo, vem nos chamando a atenção as práticas de letramento literário na escola básica, na medida em que não vemos suficiência em se garantir apenas o acesso do aluno ao texto literário, que é o que, muitas vezes, tem acontecido.

Nesse sentido, Cosson (2011) defende o letramento literário não como uma conquista da habilidade de ler um texto que é literário, mas como

uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. Por outro lado, também não se trata do conhecimento sobre uma determinada área, a “literatura”, ou de um tipo

de texto, o “texto literário”, mas sim da interação verbal que se efetiva dentro de um repertório cultural que é a literatura. Essas interações verbais, diferentemente de outras que constituem os usos mais ou menos correntes da linguagem humana, caracterizam-se pela intensidade, porque feita de palavra pela palavra, e pela liberdade absoluta de ser e viver, que conduz a uma forma única de experiência de mundo e de nós mesmos – a construção literária de sentidos. (COSSON, 2011, p. 283).

Isso nos faz recordar o conceito de literatura como reconstrução do mundo pela palavra, ou seja, como linguagem que procura construir um mundo mais prazeroso do que o real, ou então, explicitar profundamente a imperfeição, com vistas a sugerir o que deveria ser e não é. Nas palavras de Perrone-Moisés (1990, p. 104), a literatura “empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz.”

Na escola, todavia, de modo geral, é a visão idílica que os alunos atribuem à literatura. Daí a necessidade do contato cada vez maior com a literatura. A escola precisa possibilitar ao aluno viver essa experiência significativa de letramento literário.

Ao tratar da importância de práticas de letramento literário na escola, Cosson (2011) aponta três grandes desafios: o primeiro, relacionado à descontinuidade no tratamento do texto literário, conforme a faixa etária e o nível de escolaridade; o segundo, relativo à dissociação da leitura e da escrita; e o terceiro, relacionado à ausência de uma abordagem sistemática e orientada da literatura.

Em relação ao primeiro desafio, o autor distingue dois modos de ler: a leitura ilustradora, que busca prolongar o universo da imaginação e auxilia no reconhecimento da escrita; e a leitura aplicada, que visa à ampliação e consolidação da competência da leitura e da escrita, auxiliando no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Cosson (2011), o professor precisa romper com a descontinuidade

no tratamento do texto literário, promovendo simultaneamente desde as séries iniciais a leitura ilustrada e a leitura aplicada dos textos literários para todos os alunos, independentemente de sua faixa etária e nível de escolaridade. Ao proceder assim, estará dando um passo importante em direção à interação verbal intensa que caracteriza o letramento literário. (COSSON, 2011, p. 286).

Quanto ao segundo desafio, o autor explica que a literatura tem sido objeto quase que exclusivo de leitura. A propalada pedagogia da fragmentação permite, por exemplo, a divisão

da disciplina de Língua Portuguesa em subdisciplinas, uma delas Redação, o que acaba gerando a dissociação leitura x escrita. Entretanto, conforme nos lembra Cosson, o letramento literário leva em conta que o aluno vai utilizar a escrita “para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar sua experiência de leitura” (COSSON, 2011, p. 288).

Em relação ao terceiro desafio, o autor defende que é preciso algo mais do que a simples imersão em uma obra literária. É necessário que o texto literário seja abordado de modo pertinente em sala de aula, sobretudo, pelo papel que desempenha, que é o de oferecer “um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual nós limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos.” (COSSON, 2011, p. 290).

Como estamos tratando de práticas de leitura que consideram o literário e de práticas de escrita que se configuram em retextualizações, passaremos, agora, à noção de retextualização.

Prática de retextualização: da história contada à história recontada

Nas palavras de Marcuschi (2001), a retextualização é uma atividade de reformulação muito comum em nosso dia a dia. Ao repetirmos ou relatarmos o que outra pessoa falou, exercitamos nossa capacidade de reformular, recriar, transformar. Reportando-se à definição dada por Travaglia (1993) de retextualização como um processo de tradução de um texto de uma língua para outra, Marcuschi defende que também é possível pensar a retextualização da modalidade oral para a modalidade escrita.

Assim, o autor identifica diversas operações de transformação de um texto falado para um texto escrito, defendendo que tal atividade permite reconhecer o grau de consciência que os sujeitos têm em relação às diferenças entre a fala e a escrita. Como bem observa Marcuschi, a passagem da fala para a escrita não acontece de modo mecânico. É, antes de tudo, um processo complexo que interfere no plano formal e também no plano do sentido. Por essa razão, não se trata

de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem-formado’ (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas

não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem. (MARCUSCHI, 2001, p. 47)

Nesse exercício de transformação, está envolvido o processo de compreensão. Para dizer de outra maneira aquilo que ouvimos ou lemos, obviamente, é necessário, antes de tudo, compreender o que o texto primeiro nos comunicou. Todavia, essa atividade cognitiva é, muitas vezes, ignorada, o que pode implicar no plano da coerência da atividade de retextualização.

Marcuschi apresenta quatro possibilidades de retextualização. É o que podemos observar no quadro abaixo:

1.	Fala	⇒	Escrita	(entrevista oral	⇒	entrevista impressa)
2.	Fala	⇒	Fala	(conferência	⇒	tradução simultânea)
3.	Escrita	⇒	Fala	(texto escrito	⇒	exposição oral)
4.	Escrita	⇒	Escrita	(texto escrito	⇒	resumo escrito)

Quadro 1. Possibilidades de retextualização **Fonte:** Marcuschi (2001, p. 48)

Nosso *corpus* é composto por textos que alunos do 3º ano do Ensino Fundamental escreveram a partir de outro texto escrito: a história “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”, de Ruth Rocha. No entanto, consideramos que se trata de um caso particular de retextualização, uma vez que essa história foi contada pela professora e, assim, elementos do contexto irão interferir na escrita do “novo” texto, escrito pelas crianças. Desse modo, tal atividade de retextualização não se configura, como aponta Marcuschi, na passagem de um gênero a outro, mas sim de uma situação de comunicação a outra.

Nossa proposta é investigar o modo como se retextualiza, procurando distinguir nesse processo operações de ordem linguística, textual e discursiva. De fato, não podemos desconsiderar que a produção escrita, com seus aspectos linguísticos e textuais, remete ao evento interacional que lhe deu origem, assim nos fazendo perceber o quadro interlocutivo, formado pelo sujeito, seus papéis sociais e seu propósito comunicativo.

Embora se relacionando à passagem da fala para a escrita, é importante retomar, aqui, as variáveis que podem interferir na atividade de retextualização. Segundo Marcuschi (2001), são quatro variáveis: primeiro, o propósito da retextualização, que determina as escolhas

relacionadas ao conteúdo temático do texto-base – o que, por exemplo, se deseja manter; segundo, a relação entre o produtor do texto-base e o produtor da retextualização; terceiro, a relação entre o gênero textual do texto-base e o gênero da retextualização; quarto, os processos de formulação típicos de cada modalidade.

No caso das produções aqui analisadas, ainda que sejam mantidos, em certa medida, a modalidade e o gênero, tais variáveis também são relevantes, uma vez que retextualizar um texto para a mesma modalidade, ou então, para o mesmo gênero, é diferente de fazê-lo para outra modalidade, ou então, para outro gênero.

Buscando sintetizar o que Marcuschi sugere com a indicação das diferentes variáveis, Matencio (2002) diz que

a alteração em um ou outro dos fatores que constituem condições de produção/recepção do texto – em outras palavras, na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade lingüística à qual se recorre – é determinante dos resultados da retextualização (embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferência também distintos). Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto. (MATENCIO, 2002, p. 112).

O que dizem os textos dos alunos

Podemos começar nossa análise das retextualizações produzidas em contexto de letramento literário, observando, por exemplo, os títulos que são dados pelas crianças, o que já constitui uma operação discursiva, na medida em que há, pelo menos, cinco pontos de vista: o primeiro, que mantém relação com o título do texto-base, em que o enfoque recai sobre a “televisão mandona” (“No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”); o segundo, que focaliza Carlinhos e sua televisão; o terceiro, que enfoca o personagem principal da história e sua característica central – o fato de ser gordo; o quarto, que focaliza a dieta de Carlinhos; o quinto, que, em uma direção diferente do texto-base, enfoca o tempo em que existia televisão. O quadro abaixo apresenta os títulos escolhidos pelos alunos:

PONTO DE VISTA NA ESCOLHA DO TÍTULO	TÍTULO DADO PELO ALUNO-AUTOR
--	-------------------------------------

1º	A televisão mandona de Carlinhos
2º	Carlinhos e sua televisão mandona (2) Carlinhos e a televisão (2) O menino que obedecia a TV
3º	O menino gordão Batataozinho da vila Carlinhos, a bola mais gorda da vida Era uma vez Carlinhos, o batata Bola de canhão (2) O menino que era muito gordo O bola O garotinho batatão Carlinhos, o batatão Carlinhos, o bolão gigante O Batata
4º	Faz dieta, Carlinhos! A Gororoba do Brasil!!! O regime de Carlinhos! Carlinhos precisa fazer dieta! A Gororoba 2000 O regime do Carlinhos O menino que queria emagrecer
5º	O tempo que existia a televisão!!!

Quadro 2: Síntese dos títulos escolhidos pelos alunos **Fonte:** Casotti (2014)

Já no início das produções dos alunos, percebemos um movimento em direção à construção de um texto em que o narrador, em terceira pessoa, conta a história de outro personagem. A razão pela qual os alunos-autores escolheram esse ponto de vista de distanciamento pode estar ligada ao fato de que, na história original, tem-se um narrador testemunha, que não é o personagem principal da narrativa, mas que conta a história como uma testemunha dos acontecimentos. Neste caso, como diz Charaudeau (2008, p.195), “embora esteja presente na história, o que o narrador conta não é a sua própria história, ele não é o herói. Apresenta-se como um simples observador dos acontecimentos que sucedem a outros personagens”. Por isso, o narrador às vezes se expressa em primeira pessoa, mas, respeitando o princípio da “delocutividade”, podemos notar um apagamento desse narrador que diz “eu”. Assim, ele conta a história de Carlinhos, o Batata, usando também a terceira pessoa, o que pode ter influenciado na escola da terceira pessoa pela maioria dos alunos-autores. Assim se inicia a narrativa de Ruth Rocha: “A gente tem uma turma bem engraçada.

Tem o Catapimba, que joga futebol muito bem; tem o Beto, que sabe tudo o que acontece no bairro; tem o Batata, que é o goleiro do time da outra rua.” (ROCHA, 2011, p. 5).

Apesar de o narrador iniciar pela descrição de uma turma bem engraçada, vai anunciar, logo no início, que pretende contar o que aconteceu com o Batata, um dos integrantes da turma:

Com o Batata aconteceu uma coisa engraçada. Pelo apelido dele você já pode imaginar como ele era gorducho. Mas também ele vivia comendo o dia inteiro. Tudo que ele via anunciado pela televisão ele queria: queijinho que vale por um bifinho, achocolatado da Miúcha, macarrão da Patrícia, milquecheique do Bubu, pipoca do Gatinho, biscoito do Xuxu, Coca-bola, e tudo! Acho que ele nem sabia se era gostoso ou se era uma porcaria. Era só a mania de ir atrás do que a televisão dizia. Com isso ele foi engordando, engordando... Ficou uma bola. Dona Mariquinhas, que é a mãe dele, vivia querendo que ele comesse verduras, legumes e frutas. Mas se tinha na mesa tomate e lingüiça, o que é que você acha que ele comia? Por causa disso o Carlinhos já ganhou um montão de apelidos: Bola, Bolinha, Bolão, Gordo e, como eu já disse, Batata. (ROCHA, 2011, p. 5-10, grifos nossos).

Como destacamos acima, o verbo e o pronome de primeira pessoa (acho, eu); a escolha da expressão “a gente”, que indica a inclusão da pessoa que está falando; também o emprego do pronome “você”, que sugere o interlocutor com quem o narrador estabelece um diálogo ao longo do texto, comprovam a existência de um narrador testemunha.

Na maioria dos textos escritos pelos alunos, o ponto de vista escolhido foi o da 3ª pessoa:

O bola

Era uma vez um menino que era muito gordo, ele se chamava Carlinhos.

Um dia o Carlinhos viu na televisão um montão de doces, balas e mais coisas gostosas... Aí ele encomendou tudo.

Tudo o que o Carlinhos via na televisão ele queria comprar de gostoso, e quando ele foi engordando, os amigos botaram apelidos nele como: bola, bolinha, bolhão, gordo, gordão, baleia...

Um dia passou um regime na televisão que se chamava gororoba 2000, claro que ele queria comprar, aí ele comprou e aí todo dia ele tomava no almoço e no janta.

A gororoba é de muitos sabores tipo: chocolate, morango, e muitos mais.

Um dia os pais descobriram e chamaram o médico. O médico passou o regime para o Carlinhos, mas era diferente, era de vitaminas e o médico falou que não era só para o Carlinhos era também para os pais porque eles só comiam chocolate, etc... Todos tomaram e viveram felizes para sempre. (Produção de L.C.C., 2013)¹

¹ As produções textuais que constituem o *corpus* deste trabalho foram transcritas tal como foram redigidas pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Apenas três textos revelam a opção pela interlocução, utilizando, para isso, o pronome “você”. No entanto, em todos eles, o ponto de vista escolhido é o de terceira pessoa.

Além da narrativa em terceira pessoa, o recurso ao “Era uma vez” denota a relação dialógica que as crianças estabelecem com as narrativas dos contos de fada, ainda muito presentes em seu universo literário. São treze produções que começam com “Era uma vez”, criando o clima do faz-de-conta, tão caro às crianças, e revelando, assim, um diálogo intertextual com os contos de fada. E embora treze produções se iniciem dessa maneira, oito terminam com “felizes para sempre”: “O médico deu um regime saudável, mais passou também para os pais de Carlinhos, porque eles estavam bem gorduchos também. E assim, todos viveram felizes para sempre.” (Produção de B.B., 2013).

Em algumas dessas produções, no entanto, os alunos-autores escolhem uma maneira diferente de traduzir essa felicidade: não exatamente com “felizes para sempre”, mas sim com uma felicidade que leva a família toda a assistir a um jogo de futebol. É o que podemos observar no texto transcrito a seguir:

Carlinhos, o batatão

Era uma vez um menino chamado Carlinhos e ele joga futebol e os amigos dele chamava o Carlinhos de batatão e quando passava na televisão ele pedira pelo telefone e ficava comendo o dia inteiro e ele acabou ficando uma bola e o Catapimba e o Beto e os outros amigos dele chamava ele de bolinha, bolão e muitas coisas. Passou um noticiário da gororoba, ele encomendou pelo telefone e tomou.

Ele ficou muito magrinho, com o olho muito fundo, com uma dor de barriga e com uma dor de cabeça.

Ele foi no médico, o doutor ficou curioso e ele disse que estava fazendo regime escondido e o pai e a mãe dele disse: meu filho porque você não disse para nós? O médico deu um remédio certo para regime e o pai e a mãe dele também fizeram aquele regime. E toda a família ficou feliz e muito satisfeita. E toda a família foi ver futebol na televisão. (Produção de E.C.P., 2013).

Essa relação dialógica que se estabelece entre as narrativas elaboradas pelas crianças e os contos de fada pode ser melhor explicada por meio das práticas sociais letradas que influenciam todas as pessoas, sobretudo as crianças que, mesmo não sabendo ler ou escrever, participam de tais práticas. Tfouni (2001, p. 78) já dizia que “existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo antes de saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”. É o que ocorre com as crianças em suas retextualizações: demonstram um conhecimento sobre os contos de fada, que fica em sua memória discursiva e que é ativado quando lhes é solicitado que contem histórias. Assim, elas farão de modo muito semelhante ao conhecimento que elas têm do que sejam “histórias”.

Embora estejamos tratando aqui de um processo de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito, observamos que algumas operações do processo de transformação de um texto falado para um texto escrito são mantidas, talvez pelo fato de a história ter sido contada pela professora.

Na narrativa original, há muitos detalhes relacionados às comidas que o personagem principal via anunciadas na televisão (“queijinho que vale por um bifinho, achocolatado da Miúcha, macarrão da Patrícia, milquecheique do Bubu, pipoca do Gatinho, biscoito do Xuxu, Coca-bola, e tudo!”) e também àquilo que a mãe do menino queria que ele passasse a comer (“Dona Mariquinhas, que é a mãe dele, vivia querendo que ele comesse verduras, legumes e frutas. Mas se tinha na mesa tomate e lingüiça, o que é que você acha que ele comia?”

Assim, considerando a narrativa original, em cotejo com os textos produzidos pelas crianças, podemos notar que o mesmo processo de sumarização do texto falado para o texto escrito acontece: os alunos se detêm na descrição da turma, na apresentação do Carlinhos como um menino que comprava tudo por influência da televisão e também em sua descrição como um menino gordinho, que tinha vários apelidos por isso. Os textos transcritos abaixo são exemplos disso:

A televisão mandona de Carlinhos

Era uma turma muito divertida: Catapimba, Beto e Batata.

Batata na verdade era Carlinhos, que comprava todas as comidas que via na televisão. Vocês já devem ter percebido porque o apelido.

Passaram-se dias e Carlinhos já não estava mais gostando do apelido “Batata”. Então resolveu fazer um regime, e viu na televisão uma tal “Gororoba 2000 melhor do Brasil”. Quando ele viu foi direto para o telefone e logo, logo o correio chegou com a encomenda, mas ele tomou todo o cuidado para ninguém saber. Mais aí ele foi derretendo e passando mal, então seus pais foram descobrindo e chamaram o médico que recomendou uma dieta para Dona Mariquinhas, “Mãe”, Doutor Mesquita “Pai” e Carlinhos, mas agora é uma dieta balaciada e orientada por um profissional, com verduras, legumes, arroz, feijão e tipo de carnes. (Produção de L.P.S., 2013)

Carlinhos e sua televisão mandona

Carlinho tinha vários amigos, eles se chamavam: Catapim e Beto. “Batata” comia tudo que passava na televisão por isso era bem gordinho.

Quando ele foi brincar com os amigos eles botaram mais apelidos em Carlinhos.

Quando ele chegou em casa, viu um anúncio na televisão de dieta. O nome do remédio era gororoba 2000 melhor do Brasil.

Ele foi logo para o telefone comprar a tal gororoba mas era muito, muito caro e ele pegou toda a economia para comprar a gororoba. Ela chegou pelo correio e ele comeu a gororoba escondido e passou vários meses e ele se sentiu mal, cansado, sem vontade de nada.

Depois de um tempo os pais dele descobriram e foram chamar o doutor da família e passou uma dieta para toda a família.

E eles foram fazendo a dieta que o doutor passou para eles e foram ficando mais magrinho. (Produção de J.P.M., 2013)

Pelo processo de sumarização, os alunos apagam as informações menos relevantes e selecionam aquelas que desejam manter no novo texto produzido, como, por exemplo, a existência de uma turma de colegas, entre os quais um adquiria tudo o que via na televisão. Alguns alunos conseguem fazer isso estabelecendo retomadas anafóricas, sem deixar lacunas, como é o caso do aluno-autor do texto “A televisão mandona de Carlinhos”, que, no início, nomeia os três colegas e, depois, prossegue com um dos nomes citados anteriormente, no caso, Batata, o protagonista.

Outros, porém, no processo de sumarização, deixam lacunas, como é o caso do aluno-autor do texto intitulado “Carlinhos e sua televisão mandona”. Nele, “Batata” constitui um novo nome em relação aos que foram anteriormente citados: “Carlinho”, “Catapim” e “Beto”. E o leitor só conseguirá relacionar Batata a Carlinhos se, de fato, conhecer a história.

Além disso, observamos que, em todos os textos produzidos, os alunos procuraram manter o percurso narrativo do texto original. Até mesmo no texto cujo título propõe outra direção em relação ao título da história original, como é o caso de “O tempo que existia a televisão”, percebemos o diálogo com o texto de Ruth Rocha:

O tempo que existia a televisão!!!
Em um dia maravilhoso vivia um menino chamado Carlinhos, os pais si chamavam Dona Mariquinha e dono Mesquito. Um dia o Carlinhos foi a iscola e estava gordo. Os amigos dele chamavam ele de apelidos. Um dia ele viu na televisão uma gororoba 2000 e como estava muito caro então ele mandou pelo coreio. Ai ele madou e o medico mandou ele tomar duas por dia e ele tomou todos os dias que era presico e quando foi na escola os olhos estava fundo e depois foi que a mãe e o pai descobriu e lovou para o médico e o doutor mandou fazer uma dieta saudável.

Outro aspecto também muito recorrente nas retextualizações são as formulações ligadas à interpretação que as crianças fazem da história que lhes é contada pela professora, provavelmente relacionadas às experiências vivenciadas por elas.

Por exemplo, o fato de os pais de Carlinhos terem descoberto que o menino estava tomando remédio para emagrecer, nos textos dos alunos, aparece de diversos modos: “Quando ele viu foi direto para o telefone e logo, logo o correio chegou com a encomenda, mas ele tomou todo o cuidado *para ninguém saber*.” (Produção de L.P.S., 2013); “Ele foi logo para o telefone compra a tal gororoba mas era muito, muito caro e ele pegou toda as

economias para comprar a gororoba. Ela chegou pelo correio e ele comeu a gororoba *escondido*.” (Produção de J.P.M., 2013); “Mas um dia ele não gostou mas dos apelidos e resolveu fazer um regime e achou um nome na televisão Gororoba 2000 o melhor regime do Brasil e pediu pelo telefone *sem falar para ninguém*.” (Produção de P.M. L., 2013); “Então ele *secretamente* fez um regime para emagrecer com a gororoba 2 mil, a melhor do Brasil.” (Produção de A.L., 2013). Dessa maneira, percebemos manifestações de autoria, uma vez que determinadas escolhas são feitas em detrimento do que foi empregado na história original, o que é bastante significativo, sobretudo, por se tratar de textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho com vistas a reconhecer como alunos do 3º ano do Ensino Fundamental manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento marcado pela escuta de um texto literário. Esses alunos ouviram a história “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”, de autoria de Ruth Rocha, e, em seguida, escreveram um novo texto a partir da história ouvida.

A análise desses “novos textos produzidos” corrobora a importância de práticas de letramento literário na escola, uma vez que tornam possível a participação desse mesmo aluno no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam.

Nesse sentido, é muito importante pensar na atuação do professor como agente de letramento, capaz de mobilizar os recursos necessários para que o ensino se volte a práticas sociais efetivas e que, dessa maneira, não tenha a sua ação limitada a simples orientação para a elaboração de um texto-produto.

Referências

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. A criação do texto literário. In: _____. *Flores da escrivantina*. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ROCHA, R. *O tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*. São Paulo: Salamadra, 2011.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. et al. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.