

Samuel Figueira-Cardoso¹ 

Universidade de Varsóvia

s.figueira-ca2@uw.edu.pl

Referenciação e retextualização no ensino de português como língua adicional em contexto universitário polonês

Resumo:

Na produção de textos, orais ou escritos, fazemos uso de atividades complexas. No ensino-aprendizagem de língua adicional em contexto universitário, os alunos devem conhecer e dominar a língua nos seus diferentes registros, em particular, na norma padrão da língua que se aprende. Este estudo tem como objetivo analisar como se dão a referenciação e a retextualização, processos textuais-discursivos essenciais na construção do texto e dos sentidos, em produções textuais de alunos poloneses. O estudo é de base qualitativa teórico-analítica, partindo dos estudos em linguística textual de base interativa e sociocognitiva. Ancora-se, assim, nos estudos da referenciação, com os seguintes autores: Mondada e Dubois (2003); Cavalcante *et al.* (2014); Koch (2021); e outros, que advogam por uma perspectiva construtivista da referência. No que tange à retextualização, o estudo se estrutura a partir dos contributos de Marcuschi (2010) e outros.

Palavras-chave: fala e escrita, referenciação, retextualização, português língua adicional, produção de texto

¹ Doutorando em Linguística na Escola Doutoral de Humanidades da Universidade de Varsóvia. É integrante do IANDÉ - Grupo de Pesquisa em Línguas e Culturas Brasileiras e professor do Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da mesma instituição.

Abstract:**Referencing and Retextualization in the Teaching of Portuguese as an Additional Language in a Polish University Context**

Complex activities are involved in the production of texts, oral or written. In additional language teaching and learning in a university context, students must know and master the language in its different registers, particularly in the standard norm of the language being learned. This study aims to analyze how referencing and retextualization, essential textual-discursive processes in the construction of text and meanings, take place in textual productions by Polish students. The study has a theoretical-analytical qualitative basis provided by interactive and sociocognitive textual linguistics studies. Thus, it is anchored in the studies of referencing by authors such as Mondada and Dubois (2003), Cavalcante [et al.], (2014), Koch (2021), and others who advocate a constructivist perspective on reference. Regarding retextualization, our research draws from Marcuschi (2010) and others.

Keywords: speech and writing, referencing, retextualization, Portuguese as an additional language, text production

Introdução

Nas discussões teóricas no campo de Linguística Textual (doravante LT), os fenômenos da referenciação e da retextualização têm sido objeto de estudo em diferentes pesquisas recentes. Contudo, no contexto pedagógico, em particular, no ensino de língua adicional, os estudos que exploram esses fenômenos ainda são escassos. Defende-se a integração desses conhecimentos teóricos nas práticas didático-pedagógicas ainda pouco exploradas no contexto sob análise.

Este trabalho objetiva discutir aspectos teóricos da referenciação e da retextualização, partindo de uma experiência no ensino de língua adicional. A experiência didática ora apresentada foi realizada em aulas de português como língua adicional para alunos poloneses de nível B2-C1 (QECR, 2017), do curso de mestrado em Letras do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia.

Ao estudar a referenciação, neste trabalho, parte-se de uma visão não referencial da língua e da linguagem, uma atividade discursiva, de caráter altamente dinâmico do processo dos referentes em um texto. Vista como estratégia textual-discursiva, tem ocupado grande parte da

agenda recente dos estudos em linguística textual de base interativa e sociocognitiva (Mondada, Dubois, 2003; Marcuschi, 2008; Cavalcante, 2011; Custódio Filho, 2021; Koch, 2021). Já a retextualização é entendida a partir de uma perspectiva não dicotômica das modalidades fala e escrita da linguagem, entendendo-a como processo, o qual está presente nas diversas trocas comunicativas que acontecem no cotidiano, envolvendo operações complexas que interferem tanto no cotexto como na produção de sentidos (Dell’Isola, 2007; Marcuschi, 2010; Nunes, 2019; Dikson, 2020).

As seguintes perguntas de pesquisa são examinadas para o propósito deste estudo: i) quais os processos referenciais mais usados pelos participantes do estudo? ii) como se dão as operações de retextualização de um texto da modalidade oral para a modalidade escrita?

Na intenção de responder a tais questionamentos, o trabalho em questão tem como centro pressupostos teóricos que advogam por uma noção de língua como atividade interacional, realizada em práticas sociais operadas por gêneros textuais-discursivos, isto é, uma visão que não se desvincula das práticas sociais mediadas pela linguagem, levando em consideração os seus usuários e as situações interativas que motivam o uso da língua, seja oral, seja escrita (Marcuschi, 2008, 2010). Ainda, defende-se que, ao integrar gêneros de dimensão ficcional, pertencentes à cultura materna e à cultura-alvo, há a promoção de uma aprendizagem mais significativa, pois é nessa troca de conhecimentos que acontece uma formação integral, além de ser um recurso rico em aspectos linguísticos e culturais que podem ser trabalhados em sala de aula (Paradowski, 2014; Figueira-Cardoso, 2018).

Referenciação na perspectiva sociocognitiva e interacionista

Os estudos preocupados em como a língua se refere ao mundo não são recentes e despertam o interesse em diferentes áreas de conhecimento através dos tempos, “e que hoje constitui um dos principais objetos de estudo da Linguística Textual” (Koch, 2021: 59). As pesquisas ligadas à linguística textual têm se ocupado em estudar diferentes estratégias textuais-discursivas para melhor compreender como se realiza

a produção textual dos sentidos. Entre elas, estão a referenciação, o tópico discursivo, a intertextualidade em sentido estrito, a construção da argumentação. Nos estudos do texto, o fenômeno da referência tem destaque nas pesquisas sobre a coesão textual de Halliday & Hasan (1976). Estes autores postulam que a ligação entre as partes do texto é decorrente da retomada de elementos textuais por meio de expressões nominais, e indicam referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical como formas de coesão.

Nos estudos sobre a referência, há duas tendências predominantes quanto ao seu tratamento e à sua concepção: uma perspectiva lógico-semântica e outra sociocognitiva interacionista, esta adotada no desenvolvimento deste trabalho.

Na perspectiva sociocognitiva e interacionista, as categorias para descrever o mundo mudam sincrônica e diacronicamente, elas são plurais e inconstantes antes de serem fixadas normativa e historicamente, e os referentes passam a ser chamados objetos de discursos. Desta forma, “ao ser referenciado, o mundo “real” passa pelo processamento cognitivo do enunciador e é reelaborado de acordo com suas vivências socioculturais e estabilizado, apenas momentaneamente, de acordo com o projeto de dizer” (Guimarães, 2020: 5).

Mondada e Dubois (2003: 22) definem a referenciação como uma atividade discursiva que se desenvolve “no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas”. É uma concepção construtivista da referência, na qual os objetos de discurso não “preexistem “naturalmente” à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade” (Apothéloz, Reichler-Béguelin, 1995: 228).

Deixa-se, portanto, a semântica dos objetos, e passa-se para a visão que advoga pela instabilidade entre as palavras e as coisas. Koch (2021: 62) aponta para esta noção a qual é congruente à noção de Blikstein (2018) ao afirmar que o que julgamos ser realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. Nas palavras da autora, “percebemos os objetos tal como previamente definidos por nossas práticas culturais: a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos

culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem” (Koch, 2021: 59).

Desta forma, temos a tríplice de interação contínua, práxis, percepção e linguagem no processo de conhecimento. Nesse sentido, as atividades referenciais, mediadas pela linguagem, envolvem processos sociocognitivos baseados em estruturas de conhecimento atreladas às experiências sociointerativas dos sujeitos, resultantes dos próprios contextos em que tais sujeitos transitam e estão inseridos (Moura, 2018: 274). Mondada (2001: 9) esclarece que a referenciação:

ne privilégie pas la relation entre les mots et les choses, mais la relation intersubjective et sociale au sein de laquelle des versions du monde sont publiquement élaborées, évaluées en termes d’adéquation aux finalités pratiques et aux actions en cours des énonciateurs² (Mondada, 2001: 9).

Ao defender também esta posição, Marcuschi (2007, 2008) fala da metáfora da “lâmpada”, isto é, “a noção de que o texto contém as condições do processamento de conteúdos em contextos socialmente relevantes” (2008: 99). Evocando ainda as metáforas, o autor esclarece:

concebo a língua muito mais pela metáfora da “lâmpada” que do “espelho”, pois ela não é uma representação especular do mundo e sim uma apresentação; a língua não é um retrato e sim um trato do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele. Mais do que capital, a língua é uma moeda, servindo para trocas; mais do que um almoxarifado de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais) a língua é uma carpintaria (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de trilhos a ligar dois polos - o mundo e a mente -, mas um conjunto de trilhas que decidimos seguir mesmo que dê em aporias. Com isto perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução (Marcuschi 2007: 108).

² “não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadotes” (Mondada, 2001: 9 – tradução minha).

A realidade mundana não está segmentada da forma como a concebemos, e as coisas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros. Deste modo, as coisas ditas são coisas discursivamente construídas, e os objetos de discurso são dinâmicos, isto é, uma vez introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir ou reconstruir o sentido no curso da progressão textual.

Cabe ressaltar duas noções fundamentais nos estudos da referenciação, isto é, o referente (ou objeto de discurso) e a expressão referencial. O referente é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto. Já a expressão referencial é uma construção linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto, a representação de um referente. Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014: 41–42) apontam três características básicas da referenciação: i) (re)elaboração da realidade: elaborar as experiências vividas e percebidas; ii) negociação entre interlocutores: construção compartilhada, intersubjetiva dos objetos de discurso (referentes); e iii) processo sociocognitivo: operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas/ativadas. Tais características estão presentes na noção de referenciação formulada por estes autores: “construção sociocognitiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação”.

Na produção textual realizada por alunos falantes de português como língua adicional, teremos referentes (ou objetos de discurso) (co) construídos na escrita de novos textos, afinal, na produção de qualquer texto, temos um ou mais referentes que são articulados em função de um querer-dizer. Por questões de economia deste artigo, não se faz uma discussão mais aprofundada de cada uma destas características. Articula-se a seguir um panorama mais amplo sobre os processos de referenciais.

Processos referenciais: uma visão geral

O trabalho de fabricação dos sentidos, que passa pela referenciação, não pode se limitar ao mapeamento de um único referente, pois

qualquer entidade construída em um texto se estabelece mediante a relação com outras entidades (Custódio Filho, 2021: 212). Nos estudos recentes, três categorias maiores de processos referenciais são destacadas: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis (Cavalcante, Custódio Filho, Brito, 2014). Como se expressam as nuances dessas categorias, respectivamente?

a) Introdução referencial

Ocorre quando um objeto de discurso (referente) aparece no texto sem que haja qualquer elemento do discurso em que ele esteja ancorado anteriormente. Koch (2021: 70), baseada nos estudos de Prince (1981), postula dois tipos de introdução/ativação: “ancorada” e “não ancorada”. A autora explica que a introdução referencial não ancorada acontece quando um objeto de discurso novo é introduzido no texto, fabricando um “endereço cognitivo” na memória do interlocutor. Já uma ativação ancorada acontece quando um objeto de discurso estreia no texto, sob um modo dado, “em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação” (Koch, 2021: 70). Tem-se, então, nesses casos, anáforas indiretas.

b) Anáfora

Uma estratégia anafórica ocorre quando há retomada de um mesmo objeto de discurso por meio de novas expressões referenciais, e isto acontece de modo direto ou indireto. Devido à sua complexidade, nos estudos recentes, elas recebem diferentes denominações. Ao tratarem do tema, Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014) definem três tipos de anáfora: anáfora direta ou correferencial; anáfora indireta; e anáfora encapsuladora.

As expressões referenciais que retomam o referente já conhecido no texto são chamadas de anáforas diretas ou anáforas correferenciais. Estas retomadas anafóricas podem ser realizadas por estruturas linguísticas diversas, tais como: pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, sintagmas adverbiais etc.

As anáforas indiretas, chamadas também de não correferenciais, não retomam o mesmo referente. Elas remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie; isto permite ao coenunciador inferir essa entidade.

As anáforas encapsuladoras são um tipo de anáfora complexa que poderia parecer indireta, considerada uma forma de ativação ancorada, e que quando se explicita, aparece no cotexto com uma expressão nova. Essa estratégia anafórica constitui uma atividade essencialmente metadiscursiva, isto é, o conteúdo cotextual somado a outros conhecimentos compartilhados no contexto sociocognitivo, tendo como principal característica resumir porções contextuais, podendo ser identificadas numa sentença, ou em pedaços maiores do cotexto.

Koch (2008: 105–106) esclarece que:

seleciona-se um segmento textual de extensão variada e constrói-se, com base nele, uma entidade discursiva, a qual passa a constituir um referente para futuras predicções (...). Para tanto, o produtor do texto necessita ter bem claro o segmento textual que vai encapsular; e, por outro lado, ao leitor caberá identificar exatamente a porção de texto encapsulada, para chegar à interpretação adequada. Esse procedimento exige tanto do produtor como do interlocutor a habilidade cognitiva de formação de complexos (...) expressões nominais que selecionam antecedentes sentenciais ou antecedentes ainda mais longos que a sentença, proposicionalmente estruturados, tais como eventos, estados, fatos, ações (Koch, 2008: 105–106).

Assim, baseado em Vieira (2017), podemos entender que a anáfora não só provê uma estabilização do referente enquanto objeto de discurso, mas também o focaliza no texto/discurso como protótipo, especialmente, porque, à medida que se anaforiza, retoma, repete, foca, preserva e centra a dimensão discursiva sobre tal referente, que funciona ali como elemento anaforizado.

c) Dêixis

Cavalcante (2011: 127) afirma que as expressões referenciais dêiticas tanto podem introduzir objetos de discurso, como podem

retomá-los. A característica definidora de um dêitico³ é a sua capacidade de criar um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação, isto é, “só podemos identificar a entidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador se encontra”, tratando-se, assim, de uma relação eminentemente intersubjetiva (Benveniste, 1988).

As questões teóricas e as nuances das categorias supracitadas, expostas até aqui, têm de estar aliadas às decisões pedagógicas e didáticas do professor de língua, particularmente, no ensino da produção textual (oral ou escrita). Apoiados em Marcuschi (2007), defendemos que a construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se a todas as ações linguísticas. Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras isoladas também não nos dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sociointerativo permite a produção de sentidos.

Assim, dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente. Nesse sentido, a questão que se coloca aqui não é mais a de avaliar a adequação das citadas escolhas na produção textual, mas de descrever os procedimentos linguísticos e sociocognitivos em que os atores sociais fazem referir/referenciar.

Na prática de sala de aula, os alunos vão acionar diferentes conhecimentos no processamento textual, que Koch & Elias (2010: 37–52) vão designar como: linguístico, enciclopédico ou de mundo e interacional. Passamos, agora, a discutir a retextualização como aparato teórico-metodológico e suas possíveis contribuições na aula de português como língua adicional.

³ Nos estudos recentes sobre a dêixis, no campo da LT, os autores têm definidos os seguintes tipos de dêixis: pessoal, social, espacial, temporal e memorial, por questões de economia deste artigo, não nos aprofundaremos nesta discussão (ver Cavalcante *et al.*, 2014).

O processo de retextualização

Em seu trabalho sobre a retextualização, Marcuschi (2010) buscou construir um modelo para analisar a consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita com foco na própria atividade de transformação. É a partir do modelo proposto pelo autor que procuramos desenvolver, em sala de aula, as atividades de escrita mais adiante analisadas.

A retextualização não é um processo mecânico, pois entende-se que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Marcuschi (2010: 46) define a retextualização da seguinte forma: “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. É um processo rotineiro usual altamente automatizado, já que lidamos com textualizações o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando, e modificando uma fala em outra” (Marcuschi, 2010: 48).

Desta forma, o autor propõe o seguinte quadro de possibilidades de retextualização:

Possibilidades de retextualização	
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)

Fonte: Marcuschi (2010: 48)

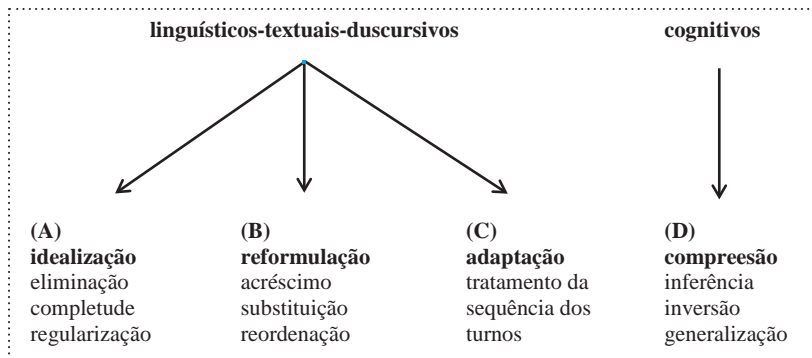
Essa passagem de uma modalidade para outra não significa que a fala é um caos e a escrita é ordem, antes, é sim uma passagem de

uma ordem para outra ordem. Contudo, vale ressaltar que antes de qualquer atividade de retextualização, ocorre uma atividade cognitiva denominada ‘compreensão’, pois este é um aspecto de extrema importância nas atividades de retextualização, porque quando alguém diz ou escreve algo, deve ser compreendido o que esse alguém disse ou quis dizer.

No ensino de língua materna, alguns autores têm avançado nesse tema a partir da proposta de Marcuschi. Matencio (2003: 4) defende que retextualizar “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”.

Seguindo a proposta inicial de Marcuschi, Dell’Isola (2007: 10) define a retextualização como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção ou reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”, assim, evidencia, pois, que a retextualização também é produto de um trabalho de escrita de um texto, em que se opera a transformação de um gênero em outro gênero.

Essa posição também é defendida por Marcuschi (2010), já que no processo de retextualização pode ocorrer a mudança de gênero ou não, com a possibilidade de alteração de registro, entre outras formas, algo que reflete na (re)construção de objetos de discurso de um texto. Marcuschi apresenta um quadro com alguns aspectos envolvidos no processo de retextualização:



Fonte: Marcuschi (2010: 69)

Nesse quadro, sugere-se que há distribuições dos fenômenos a serem analisados, trata-se mais de uma gradação do que de uma separação. O quadro apresenta três subconjuntos diferenciados de operações distribuídos em blocos: os blocos A e B dizem respeito a **operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva**, compreendendo a idealização (eliminação, completude e regularização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação); o bloco C trata das **operações de citação**, tratamento dos turnos, chamado de adaptação; e o bloco D que compreende as **operações cognitivas**, por meio da compreensão (inferência, inversão e generalização), sendo este o mais complexo e que se distribui ao longo de todas as demais operações.

O processo de retextualização envolve operações complexas. O modelo não é para ser entendido como algo mecânico, pois na produção textual o indivíduo pode concluir a atividade em qualquer ponto do percurso. No modelo de Marcuschi (2010: 75), podemos ver as seguintes operações:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).

4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando uma maior formalidade).

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Essas nove operações se apresentam agrupadas em dois grandes conjuntos: i) operações que seguem regras de regularização e idealização, fundidas nas estratégias de eliminação e inserção (operações 1–4); e ii) operações que seguem regras de transformação, estas responsáveis por mudanças mais acentuadas no texto-base, aí estão as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação (operações 5–9).

Ao propor atividades de retextualização na aula de português como língua adicional, parte-se do pressuposto de que os alunos já fazem uso desse procedimento em sua língua materna, são práticas do cotidiano; e no contexto de aprendizagem, o aluno tem acesso ao texto-base, material em áudio para ouvir quantas vezes achar necessário, e interação direta com o professor para esclarecer possíveis dúvidas quanto ao conteúdo linguístico e contextual. Desta forma, compreender e utilizar a retextualização nas aulas de produção textual é de fundamental

importância para o desenvolvimento das habilidades dos alunos necessárias à elaboração textual (Xavier, 2021: 50) e à ampliação da capacidade linguística da língua que aprende.

A prática educacional é marcada pela concepção de linguagem que os educadores têm, e é também por essa percepção que todo o trabalho pedagógico será norteado, assim como pelas escolhas dos objetos de ensino, das competências e habilidades que se pretende alcançar e pelas estratégias de ensino que serão adotadas.

Desse modo, ao recorrer à retextualização como método, se esta for bem trabalhada pelo professor em sala de aula, poderá surtir efeitos significativos em relação ao desenvolvimento das capacidades e habilidades de compreensão oral, leitura e escrita dos alunos, através de gêneros textuais orais e escritos na língua que se aprende. Ancorados em Dikson (2020), defende-se que o trabalho baseado nas retextualizações permite ao professor desenvolver um movimento eficaz, interativo e produtivo de aprendizagem-ensino textual, seja na aula de língua materna ou adicional.

Referenciação na retextualização do texto oral

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, que usa os textos das produções dos alunos participantes como material empírico de análise (Flick, 2009); busca-se compreender os usos e as escolhas linguísticas dos alunos numa atividade de retextualização, ao mesmo tempo em que heurísticamente se trabalha com teorias linguísticas ainda pouco estudadas no contexto da pesquisa. A atividade didática, objeto deste trabalho, foi realizada com alunos poloneses, de nível avançado (B2-C1), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (2017), do curso de mestrado em Letras do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia.

A experiência aqui apresentada tem cunho exploratório, cujo objetivo é ampliar o conhecimento sobre o fenômeno estudado (Paiva, 2019), em particular, os usos linguísticos na passagem do texto falado para o texto escrito, por alunos com capacidades linguísticas avançadas em língua portuguesa.

A atividade de retextualização aqui analisada teve como objetivo levar o aluno a ter contato com práticas sociodiscursivas da cultura

que se aprende por meio de materiais próximos do vernáculo dessa cultura. Para tanto, em sala de aula, pediu-se aos alunos a leitura da transcrição e a audição do texto original; logo em seguida, foi pedido que eles escrevessem o texto na norma padrão da língua portuguesa, passando-o da fala para a escrita.

Vale ressaltar que antes dessa atividade prática, considerando o nível da turma e o contexto de ensino-aprendizagem, foi feita uma discussão sobre o que é “referenciação” e “retextualização” e sobre como ocorrem esses processos textuais-discursivos na produção textual de sentidos. Sabendo que esses dois temas são complexos, fez-se apenas uma discussão geral para que os alunos soubessem para que servem e como se manifestam nas diversas interações do cotidiano, priorizando o entendimento de que tais fenômenos são corriqueiros nas línguas naturais.

O texto disponibilizado para a atividade pertence a um *corpus* de narrativas orais do projeto em andamento, intitulado Referenciação e Narrativas Orais (ReNarr), coordenado pelo autor deste trabalho. A escolha do texto que fala da *Matinta Pereira*, ser do lendário amazônico brasileiro, deu-se a partir de dois critérios: o primeiro, pelo acesso ao texto falado e transcrito; e o segundo, postulando-se que o trabalho com essas narrativas também possibilita uma experimentação dos modos de narrar da língua-cultura que aprendem, pois, como já defendido em trabalhos anteriores (Figueira-Cardoso, 2021), essas narrativas evidenciam mundividências e vivências da cultura brasileira, que importam para uma formação mais ampla da cultura estudada.

A seguir, apresenta-se o texto-base da atividade:

Quadro 1: O assobio da Matinta Pereira (texto-base)

(...)

N: é... uma noite eu tava... eu tava dormindo aí eu acordei era umas meia noite... aí eu vi muito assim... mui/ tudo quanto era pássaro cantava naquela noite era umas meia noite... era uma sexta-feira...

(...)

N: é... é era uma sexta-feira aí tinha muito carapanã... eu tava queimando os carapanã quando eu escutei... os cachorro latiam latiam latiam aí eu escutei o assobio da Matinta Pereira TRÊS vezes... assobiava isso daí é verdade eu escutei mesmo três vezes... aí... quando eu escutei o terceiro eu chamei o meu filho aí eu perguntei pra ele ele disse... que ele nunca tinha escutado né aquilo batia assim TEMM TEMM e assobiava... TEMM e os cachorro latiam quando foi de manhã aí eu foi a minha sogra... contei pra minha sogra aí ela falou... PORque tu não disse assim vem buscar amanhã um pedaço de tabaco aí eu digo ah mas eu não sabia porque aí a gente ia descobrir quem era que se gerava (pra) Matinta Pereira... isso daí... isso daí
(...)

Fonte: Arquivo do Projeto ReNarr

O texto-base passou por um processo de transcrição antes de ser utilizado como recurso na aula de língua. Usou-se a norma de transcrição proposta pelo Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), um padrão de referência no Brasil, utilizado por pesquisadores de diversos ramos dos estudos da linguagem, ocupados em estudar textos orais sob diferentes perspectivas teóricas.

Ao se trabalhar a retextualização, tendo como base os estudos da LT e o modelo proposto, vê-se que importa fazer uma distinção entre retextualização e transcrição. Desse modo, recorrendo a Marcuschi (2010), entende-se que a transcrição da fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base em uma série de procedimentos convencionalizados. Neste percurso, não se pode ignorar possíveis mudanças decorrentes de uma série de operações e decisões.

Contudo, as mudanças operadas no processo de transcrição não devem interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Toda transcrição é uma adaptação e, neste procedimento, ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que muda ou escapa, como no caso do texto oral, o qual é influenciado pela qualidade da gravação, pela capacidade auditiva do transcritor de compreender o texto original e pela norma escolhida.

No caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial, no caso da linguagem, na produção final do texto-alvo. Marcuschi (2010: 52) salienta que existem casos, porém, como textos narrativos orais, que já são um primeiro formato de retextualizações, pois, nesses casos, o tratamento dado insere pontuações, elimina hesitações, apresentando interferências denominadas “idealização da língua”.

Nas diversas trocas comunicativas, por meio de textos, fazemos usos de diversos recursos linguageiros, realizando operações linguísticas, textuais e discursivas. Embora o aluno produza os gêneros em seu cotidiano em língua materna, esta produção não é de todo consciente, porém, ao estar num contexto de língua adicional, essa produção é passível de influências linguísticas (conhecimento vocabular, capacidade linguística) e culturais, que podem interferir na produção final, uma vez que o objeto não é o ensino do gênero, mas a prática escrita de texto, unidade de sentido, em língua adicional. Amparado pela perspectiva sociohistórica, interacionista e funcional, o professor deve ter claras questões teóricas, classificatórias e limitações de uso e ensino por meio do gênero textual-discursivo, nas diversas atividades que são propostas em aulas.

Quanto à referenciação, observa-se que o texto-fragmento não possui um título, logo não temos um referente nomeado/lexicalizado. Vimos que na seção que tratou do fenômeno da referenciação, a construção do texto se inicia a partir de um tema ou tópico para o qual os referentes são introduzidos e (re)categorizados em função da representação da realidade que se deseja veicular aos interlocutores ao longo da progressão textual, podendo iniciar por meio de uma introdução/ativação “ancorada” e “não ancorada”. A introdução referencial pode ocorrer por meio de um nome próprio, de pronomes catafóricos e de expressões nominais, contudo, considerando o local de produção dessas narrativas e os interactantes, isto é, tanto o narrador como o pesquisador fazem parte do mesmo contexto sociocognitivo e cultural; o referente passa a ser evocado pela memória discursiva deles, instaurado pelo contexto de interação antes de ser nomeado no contexto.

Partindo da hipótese de que quando retextualizamos fazemos escolhas linguísticas e de estratégias textuais-discursivas em função de um querer-dizer, e de que em um contexto de língua adicional essas escolhas e estratégias passam pela capacidade linguística do aluno e pela compreensão do texto retextualizado, propõe-se, então, examinar como essas escolhas contribuem para a produção do texto retextualizado.

Dessa forma, neste trabalho, foca-se de forma sucinta na produção escrita de dois alunos, considerando algumas das estratégias pertinentes ao processo de retextualizar, como veremos adiante. Já quanto à referenciação, a análise centra-se nas possíveis (re)categorizações do objeto de discurso presentes nos textos na perspectiva aqui defendida.

Apresentam-se a seguir duas retextualizações do texto-base, escritas por dois alunos, texto 1 e texto 2, considerando o objetivo deste trabalho.

Quadro 2: Texto retextualizado 1

- Uma noite eu estava dormindo, acorde, mais ou menos, à meia-noite, vi muito assim – tudo quanto era pássaro cantava naquela noite, era, mais ou menos, meia-noite – era uma sexta-feira.
- Era uma sexta-feira, tinha muito carapanã – estava queimando os carapanã quando escutei os cachorros latindo, escutei o assobio da Matinta Pereira três vezes – quando escutei o terceiro, chamei o meu filho e lhe perguntei, ele disse que nunca tinha escutado aquilo, a batida e os assobios continuavam.
- os cachorros latiam quando foi de manhã, eu fui a minha sogra – contei a minha sogra e ela falou – porque tu não disse assim, vem buscar amanhã um pedaço de tabaco, eu digo, eu digo, mas eu não sabia porque, a gente ia descobrir quem era que se gerava para Matinta Pereira.

No quadro 2, observa-se que no texto retextualizado houve uma compreensão do texto-base e da atividade solicitada em aula. No texto, o aluno fez uso das operações de regularização e idealização linguística, em particular, a *estratégia de eliminação*, baseada na idealização

linguística, dos elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, por exemplo: *é... é: TEM TEM TEM*.

Segundo Marcuschi (2010: 77), essas eliminações somam cerca de 10% a 20% do material fônico do texto falado. Nota-se também o uso da estratégia de *eliminação para uma contenção linguística*, a saber: quando escutei os cachorros latindo. Também podemos entender esse processo como uma *estratégia de substituição*, transformando parte do texto-base em função da norma escrita – *estratégia de reconstrução*.

Outra estratégia usada foi a *estratégia de inserção* (operações 2 e 4), com a introdução da pontuação diacrítica e formal, como o uso do travessão, e uma tentativa de paragrafação e pontuação detalhada sem alterar a ordem dos tópicos. No entanto, esta escolha não foi bem-sucedida, como podemos observar nos usos da pontuação sem respeitar a norma da língua, utilizando-a de forma-espelho às reticências do texto transcrito. No que tange às estratégias de transformação textual, o aluno pouco fez mudanças no texto final, como visto nas operações 5–9.

Quanto aos processos referenciais anaforizantes, em particular, os recursos escolhidos pelos alunos para a construção das cadeias referenciais na progressão textual, observa-se que o aluno seguiu a mesma sequência e estrutura do texto-base, deixando de introduzir o objeto de discurso em forma de título, por exemplo. Nota-se a manutenção da anáfora encapsuladora in: *ele disse que nunca tinha escutado aquilo*. Como já vimos, este tipo de anáfora resume porções contextuais do discurso já produzido. Esta característica é variável, efetivada quer por meio de formas pronominais neutras (isto, isso, aquilo, o), quer de expressões nominais (definidas, demonstrativas ou indefinidas) (Koch, 2008: 105), mas é também frequente o emprego de sintagmas nominais resumidores, como ‘esta questão’, ‘o tema’, ‘os itens debatidos’ etc. Embora na escrita não se admitam anáforas pronominais sem antecedentes explícitos ou dêiticos que não tenham seu referente reconhecido, o aluno foi fiel ao texto-base e não nomeou/lexicalizou o referente Matinta Pereira.

A permanência de marcas da variação linguística chama atenção, isto porque, como neste caso, em interações do cotidiano

a concordância é realizada no determinante – “os carapanã” – e não no sujeito, fenômeno que é recorrente no português brasileiro; este aspecto estava no texto-base e permaneceu no texto final, evidenciando que o aluno não fez uso das operações de transformação textual-discursiva ao passar o texto para a escrita, uma vez que este desvio de concordância não é aceito na norma padrão da língua portuguesa.

Quadro 3: Texto retextualizado 2

Era sexta-feira, na meia noite, um pássaro cantava naquela noite. Uma mulher estava a dormir e, de repente, acordou. Tinha muito carapanã, que, depois de ter acordado, começou a queimar. Durante o processo de queimar, ela escutou os cães a latir. Depois, escutou também o assobio da Matinta Pereira três vezes.

Quando a mulher escutou o terceiro, chamou o filho dela. Ela perguntou-lhe. O filho da mulher respondeu que nunca tinha escutado nem aquilo que batia assim, nem aquilo que assobiava.

Os cães começaram a latir de manhã. A mulher foi à sua sogra e decidiu contá-la o que tinha acontecido durante a noite. A sogra primeiramente perguntou à mulher, porque não tinha dito aquela história mais cedo. Acrescentou que ela viesse buscar no dia seguinte um pedaço de tabaco. A mulher disse que não tinha sabido porque.

Logo assim, a gente descobriu quem tinha se gerado todo esse barulho. Foi Matinha Pereira.

Já no texto retextualizado 2, observa-se um uso maior das estratégias de retextualização e das atividades de referenciação pelo aluno. Seguindo a sequência de análise do texto retextualizado 1, ao contrário do primeiro texto retextualizado, o segundo passou por maiores transformações e adaptações, processos de natureza sintática e morfossintática.

Observa-se que os processos cognitivos envolvidos na produção textual são mais profundos, há uma autonomia maior do aluno na construção do texto, bem como uma capacidade linguística avançada.

Além da eliminação das marcas da transcrição, chama atenção a reconstrução de partes do texto em função da escrita – ‘uma noite eu tava’ passa a ‘Uma mulher estava’ – introduzindo marcas metalinguísticas: *estratégia de reformulação* objetivando explicitude. Quanto às estratégias de eliminação, buscou-se uma idealização e contenção linguística, passando por uma reconstrução do texto. Essas mudanças mais acentuadas mostram uma compreensão maior do aluno na atividade solicitada, ao mesmo tempo em que evidencia a capacidade linguística e textual na (re)escrita do texto.

Passando aos processos referenciais, centremo-nos em dois referentes: ‘mulher’ e ‘Matinta Pereira’. Por um lado, este também não é introduzido por meio da nominalização em forma de título, como podemos encontrar em textos escritos. Por outro lado, o aluno cria uma cadeia referencial com o referente ‘mulher’. Roncarati (2010: 97) assinala que uma das estratégias de construção de cadeia referencial normalmente empregada é a ativação de um referente por uma descrição ou expressão referencial indefinida, uma vez que a informação ainda é nova, sendo a sua retomada feita através de uma expressão definida, já que a informação passa a ser dada, e o estatuto informacional, velho, concebido, textualmente evocado.

Com a ideia de indefinição e generalização, as expressões referenciais podem tanto introduzir novos referentes textuais, quanto ter função anafórica, colaborando para a construção de sentido, como é o caso do referente ‘mulher’. No texto 2, observa-se que o referente ‘mulher’ é introduzido e referenciado de forma generalizada e indefinida, como meio de orientar os interlocutores a acionar um contexto situacional e cognitivo que os ajude a categorizar a cena narrada, bem como os personagens e os objetos que fazem parte dela como algo plausível de acontecer.

O referente é ativado pela expressão nominal indefinida ‘uma mulher’, uma vez que ainda não faz parte da memória discursiva do leitor. Posteriormente, ao fazer uso de elipses em ‘acordou’ e ‘começou’, já se inicia uma tentativa de especificação do objeto de discurso. Em seguida, as retomadas são feitas pelo pronome “ela” e pelas expressões definidas “a mulher”, “dela”, indicando uma informação conhecida

e, posteriormente, pelas expressões “A mulher”, “à mulher”, em retomadas correferenciais e cossignificativas, que denotam modos alternativos de se referir a uma mulher, traduzindo crenças da sociedade pelas formas como determinados sujeitos sociais fazem essas referências.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se analisar duas produções textuais a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da referenciação e da retextualização na perspectiva do ensino de língua adicional, em particular, em contexto universitário. Reconhece-se que, no contexto de ensino-aprendizagem de língua adicional, fatores linguísticos e culturais podem influenciar na produção final do aluno, e, por escolhas analíticas e de economia, alguns pontos não foram aprofundados neste artigo.

O ensino da escrita é um desafio em língua materna e adicional, pois envolve processos complexos, por isso, não defendemos aqui a retextualização como modelo ideal para as atividades de escrita, porém, na prática de sala de aula, numa abordagem heurística, o uso desse modelo pode trazer bons resultados para a construção das propostas de atividade, a elaboração de materiais e o desenvolvimento da capacidade textual dos alunos. Admite-se que o modelo não é uma receita pronta, mas poderá ser ampliado e ajustado ao contexto de língua adicional, como as implicações que a língua materna do aluno tem na produção do texto final e na própria proposta das operações.

Nas atividades analisadas, observou-se que os alunos fizeram bom uso das estratégias de idealização linguística. Contudo, na transformação textual, observamos poucas mudanças em relação ao texto-base, e que a construção do referente foi mais acentuada no texto retextualizado 2, com a introdução de um novo referente no texto, ‘mulher’, para além daquele ‘Matinta Pereira’, analisado no texto retextualizado 1.

Sublinha-se que o contato com textos próximos do vernáculo dá ao aluno a possibilidade de experimentar modos de narrar da cultura que se aprende, ao mesmo tempo que amplia o conhecimento das práticas culturais do aluno – neste caso, das práticas linguageiras dos falantes nativos, crenças e vivências, por meio de suas

práticas sociocomunicativas. Para concluir, espera-se que este trabalho possa contribuir para o ensino de língua, pois defende-se que o conhecimento teórico não pode estar desvincilhado das decisões pedagógico-didáticas.

Agradecimento

Este trabalho foi apoiado pelo Action IV.4.1 “A complex programme of support for UW PhD students”, as part of the “Excellence Initiative – Research University” (IDUB) Programme, número BOB-IDUB-622–226/2021.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, É. (1988), *Problemas de linguística geral*, 2, trad. M. da G. Novak, M. L. Neri, 2. ed., Pontes, Campinas, São Paulo.
- BLIKSTEIN, I. (2018), *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*, 18ª ed. Editora Cultrix, São Paulo.
- CAVALCANTE, M. M. (2012), *Os sentidos do texto*, Contexto, São Paulo.
- CAVALCANTE, M. M., CUSTÓDIO FILHO, V., BRITO, M. A. P. (2014), *Coerência, referenciação e ensino*, Cortez Editora, São Paulo.
- COUNCIL OF EUROPE (2017), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press: Cambridge.
- CUSTÓDIO FILHO, V. (2021), “Contribuições da Referenciação para o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, com Ênfase na Natureza Argumentativa da Linguagem”, *PERcursos Linguísticos*, 11 (29), Vitória, p. 203–222.
- DELL’ISOLA, R. L. P. (2007), *Retextualização de gêneros escritos*, Lucerna, Rio de Janeiro.
- DIKSON, D. (2020), “Gêneros escolares e ensino: a retextualização como recurso pedagógico de (re) escritura textual”, *Revista Linguagem*, 33.1, p. 1–17.
- FIGUEIRA-CARDOSO, S. (2021), “Por uma dimensão intercultural na aula de língua estrangeira”, *REVISTA LABOR*, 1, p. 457–474.
- FLICK, U. (2009), *Desenho da pesquisa qualitativa*, Artmed, Porto Alegre.

- KOCH, I. G. V. (2021), *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*, 2 ed., Martins Fontes, São Paulo.
- KOCH, I. G. V., Elias, V. M. (2010), *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, Contexto, São Paulo.
- MARCUSCHI, L. A. (2007), *Cognição, linguagem e práticas interacionais*, Lucerna, Rio de Janeiro.
- MARCUSCHI, L. A. (2008), *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Parábola Editorial, São Paulo.
- MARCUSCHI, L. A. (2010), *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Cortez Editora, São Paulo.
- MATENCIO, M. L. M. (2003), “Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha”, *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, Rio de Janeiro, p. 110–120.
- MONDADA, L. (2001), “Gestion du topic et organisation de la conversation”, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41, Campinas, p. 7–36.
- MONDADA, L., DUBOIS, D. (2003), “Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação”, *Referenciação*, Contexto, São Paulo, p. 17–52.
- MOURA, H. L. M. (2018), “Estratégias catafóricas em narrativas amazônicas: Implicações para a construção da cadeia tópica e textual”, *Linguagem em (Dis)curso*, 18, Tubarão, p. 273–286.
- PAIVA, V. L. M. O. (2019), *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*, Parábola Editorial, São Paulo.
- PARADOWSKI, M. B. (2014), “Storytelling in language teaching—re-evaluating the weight of kinesthetic modality for brain-compatible pedagogy”, *Storytelling: An Interdisciplinary Journal*, 1 (2), p. 13–52.
- RONCARATI, C. (2010), *As cadeias do texto: construindo sentidos*, Parábola Editorial, São Paulo.
- VIEIRA, R. A. (2017), “Categorização de Objetos de Discurso da Referenciação: uma Análise deste Processo em Matéria de Veja”, *Revista Ininga*, 4 (1), p. 108–125.
- XAVIER, M. A. (2021), *A retextualização como estratégia de leitura e escrita em sala de aula: elaboração de modelos didáticos*, Universidade Estadual da Paraíba, [on-line] <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3817>, 20.01.2022.