

CONTRIBUIÇÕES DA REESCRITA E DA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS COM USO DE MAPAS CONCEITUAIS

CONTRIBUTIONS OF REWRITE AND RETEXTUALIZATION OF TALES WITH CONCEPTUAL MAPS

Jaqueline de Jesus BEZERRA¹
Maria Nazareth de LIMA ARRAIS²
nazah_11@hotmail.com

RESUMO. Este artigo³ objetiva elencar as contribuições da reescrita e da retextualização de contos com uso de mapas conceituais no 9º ano do Ensino Fundamental, primeiramente, por meio da discussão sobre a reescrita e da Retextualização, bem como sobre os mapas conceituais e sua relação com a Teoria da Aprendizagem Significativa; depois, dando ênfase à descrição dos procedimentos das tarefas de reescrever e de retextualizar em mapeamentos de conceitos produzidos pelos alunos. O referencial teórico pauta-se, especialmente, nas discussões de Marcuschi (2001), Andrea e Ribeiro (2010) e Novak e Gowin (1984). A investigação e o levantamento do *corpus* foram realizados em uma escola de ensino fundamental e médio, localizada em Crato, estado do Ceará. Foram produzidos 40 mapas conceituais por 20 alunos. Desses, selecionamos 04 para análise. Esta é uma pesquisa e tem uma abordagem qualitativa. A partir da análise realizada, verifica-se que a reescrita e retextualização por meio de mapas conceituais possibilitam uma compreensão mais ampla dos textos lidos, organização de informações, externalização dos conhecimentos prévios, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa. Desse resultado, consideramos pertinente discutir as contribuições que a reescrita e a retextualização de contos usando-se dos mapas conceituais podem trazer para o aprendizado do aluno.

Palavras-chave: Reescrita. Retextualização. Mapas Conceituais. Texto. Contos.

ABSTRACT. This article aims to list the contributions of rewriting and retextualization of stories using conceptual maps in the 9th year of elementary school, firstly through the discussion of rewriting and retextualization, as well as conceptual maps and their relation to the Theory of Significant Learning; then emphasizing the description of the procedures of the tasks of rewriting and of re-contextualizing in mappings of concepts produced by the students. The theoretical framework is based especially on the discussions of Marcuschi (2001), Andrea and Ribeiro (2010) and Novak and Gowin (1984). The investigation and the collection of the corpus were carried out in a primary and secondary school, located in Crato, state of Ceará. 40 conceptual maps were produced by 20 students. Of these, we selected 04 for analysis. This is a research and has a qualitative approach. From the analysis carried out, it is verified that the re-writing and re-contextualization through conceptual maps allow a broader understanding of the texts read, organization of information, externalization of previous knowledge, thus contributing to meaningful learning. From this result, we consider pertinent to discuss the contributions that the rewriting and the retextualization of stories using the conceptual maps can bring to the student's learning.

Keywords: Rewriting. Retextualization. Conceptual Maps. Text. Tales.

1 Introdução

Esta investigação enfatiza a leitura, a reescrita e a retextualização a partir de mapas conceituais e adota concepção interacionista de leitura, considerando-se que, como propõe Kleiman (2013, p. 71), “é uma interação a distância entre leitor e autor via

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora da rede pública do Estado do Ceará.

² Professora do curso de Letras Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP.

³ Este texto é recorte e uma adaptação da dissertação de Mestrado, defendida em 21 de fevereiro de 2018, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E por trabalhar com sujeitos sociais, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, sob processo número 2.042.352.

texto. [...]: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.” Para construir os sentidos do texto, o leitor ativa seus conhecimentos prévios, dialoga com o autor e com as informações textuais. É isso que acontece quando são propostas reescritas e retextualizações em mapas conceituais aos alunos.

Em diálogo com esta ideia de leitura, trazemos os mapas conceituais que são representações de caráter gráfico e esquemático de conceitos hierarquizados, relacionados de forma significativa, mas não necessariamente de forma sequencial. E transformar qualquer texto em um mapa conceitual consiste numa atividade de reescrita e de retextualização.

Na posição de Marcuschi (2001), a retextualização consiste, então, na transformação de um texto de um gênero em texto de outro gênero ou em textos de mesmo gênero, de modalidades distintas ou da mesma modalidade. Andrea e Ribeiro (2010) argumentam que reescrever é escrever novamente um texto, refazê-lo normalmente com o intuito de corrigi-lo, ora acrescentando-se, ora suprimindo-se informações.

Nessa direção, como ponto de encontro das discussões, nesta pesquisa, foi eleito o conto. Isto por ser uma narrativa curta, que tem um caráter conciso, capaz de possibilitar uma leitura fluente e rápida, ou seja, uma “leitura de uma só assentada”, conforme afirma Gotlib (1988, p. 32).

O apoio teórico e o gênero textual selecionado possibilitaram considerarmos que muitos alunos, com quem lidamos todos os dias, têm dificuldades para compreender o que leem e para apreender conceitos simples, seja como registro oral ou escrito. Logo, este trabalho se justifica pela necessidade de inovar estratégias, envolvendo leitura e escrita, que pudessem, de alguma forma, atrair, espontaneamente, os alunos. É nesse pensamento que entendemos ser pertinente incentivar tal prática, principalmente no processo de leitura, compreensão e interpretação de textos. A escolha do mapa conceitual como produto da reescrita e da retextualização propostas se deve a essa ferramenta ter base na Teoria da Aprendizagem Significativa, de modo que é possível atingir resultados positivos.

Com base no exposto, nosso questionamento de pesquisa foi: quais as contribuições da reescrita e da retextualização de contos com uso de mapas conceituais? Para responder a este questionamento, traçamos como objetivo geral: analisar as contribuições da reescrita e da retextualização de contos com uso de mapas conceituais no 9º ano do Ensino Fundamental. E, especificamente, discutir sobre a reescrita e da retextualização, como também sobre mapas conceituais e sua relação com a Teoria da Aprendizagem Significativa e desta com a abordagem sociocognitiva da linguagem e descrever os procedimentos e as contribuições das atividades de reescrita e de retextualização com uso de mapas conceituais produzidos pelos alunos.

Na seção seguinte, trazemos a metodologia, a fundamentação teórica acerca dos processos de reescrita e de retextualização e dos mapas conceituais e sua relação com a Teoria da Aprendizagem Significativa. Depois, apresentamos a análise e elencamos as considerações finais.

2 Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa, considerando a explicação de Thiollent (2011, p. 20) a qual argumenta que “os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Além disso, a pesquisa é qualitativa, porque os mapas conceituais produzidos a partir dos contos foram compreendidos e interpretados. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.128), no método qualitativo “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.”

Um instrumento de pesquisa utilizado foi a proposta de intervenção para a construção dos mapas em sala de aula, que consistiu numa espécie de plano de trabalho e contemplou orientações desde, inicialmente, definições de mapas conceituais até, finalmente, a avaliação da experiência realizada com os alunos.

Outro instrumento de pesquisa foi o questionário para o aluno, que conteve quatro questões abertas voltadas para identificar se os alunos tiveram ou não dificuldades na construção dos mapas conceituais, se compreenderam melhor os contos trabalhados produzindo mapas conceituais a partir deles, que conto acharam mais fácil retextualizar e reescrever, e se, para eles, de acordo com a experiência que tiveram, os mapas conceituais devem ser usados na sala de aula na retextualização e/ou na reescrita de textos.

O *Cmap Tools* foi um instrumento de pesquisa utilizado mais para mostrar possibilidades de produção, que permitem construções personalizadas, criativas e originais, usando as tecnologias. Eis porque a pretensão foi mais informativa que de manuseio, embora os alunos tenham entrado em contato.

O universo de pesquisa constituiu-se de 40 mapas que foram construídos com alunos do 9º ano. Cada aluno produziu 02 mapas conceituais com base em 02 contos. Desse universo, selecionamos para análise 04 mapas. O parâmetro de seleção foi por atenderem ou não a todos os critérios de análise.

O campo de investigação e levantamento do *corpus* da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental e Médio, instituição estadual, localizada no município de Crato, estado do Ceará. A razão de ter sido esta escola a escolhida para a realização da pesquisa foi o fato de ser o local de trabalho da professora pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa foram alunos das 03 turmas de 9º ano da referida escola em 2016: 9º A e B, do turno da manhã e 9º C, do turno da tarde, em que 04 são do 9º A, 8 do 9º B, ambas as turmas do turno da manhã, e 08 do 9º C, turma do turno da tarde.

Para o levantamento do *corpus* de análise foi, primeiramente, realizada uma experiência piloto, com a participação de 03 alunos. O objetivo dessa experiência inicial foi perceber se os alunos teriam ou não dificuldades em compreender as orientações para os processos de retextualização, reescrita e construção dos mapas conceituais. Depois, realizamos a experiência principal, coordenada pela professora pesquisadora e pelos alunos que vivenciaram a experiência piloto.

Disponibilizaram-se para a experiência piloto 03 alunos do 9º ano C, do turno vespertino. Nesta experiência explicou-se o que são mapas conceituais, foram mostrados diversos mapas de vários temas, mapas conceituais construídos a partir de contos, foi explicado o objetivo desta pesquisa, incluindo os processos de reescrita e de retextualização envolvidos na transformação do conto em mapa conceitual. Foi lido e interpretado com os alunos o conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, com base no qual solicitamos que fizessem um mapa conceitual. Para experiência principal, o trabalho pretendido foi apresentado em detalhes nas turmas A e B do turno manhã e na turma C do turno tarde e os alunos interessados tiveram seus nomes anotados em uma ficha de inscritos. Seguindo-se as etapas da experiência piloto, na principal foram construídos mapeamentos coletivos com base no conto *Pausa*, de Moacyr Scliar e

mapeamentos individuais sobre os contos *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan e *Cadeira de balanço*, de Osman Lins.

Os critérios de análise foram definidos conforme aspectos inerentes à reescrita e à retextualização, seguindo os pressupostos de Andrea e Ribeiro (2010) e de Marcuschi (2001), considerando-se as semelhanças entre os dois processos e conforme a estrutura proposicional dos mapas conceituais, seguindo os pressupostos de Novak e Gowin (1984): 1) Levando-se em conta que a atividade de reescrita envolve adição, substituição, supressão e deslocamento, bem como a de retextualização envolve acréscimo, substituição, reordenação, inferências, inversões e generalizações, essas características estão presentes nos mapas conceituais reescritos e retextualizados a partir dos contos? 2) As proposições dos mapas conceituais denotam compreensão do conteúdo do conto?

3 Reescrita e retextualização

Fiad e Barros (2003) consideram que reescrever textos é modificá-los até que cheguem a um estado terminal. Andrea e Ribeiro (2010, p. 67-68) citam as principais operações realizadas no processo de reescrita à luz de três autores que fazem menção a essas operações, que são quatro: adicionar, substituir, suprimir e ainda deslocar, como se observa na seguinte afirmação: “Fiad (1991) e Menegassi (2001), baseados em Fabre (1987, citado por ambos os autores), mencionam quatro operações no processo de reescrita: adição, substituição, supressão e deslocamento.”

Segundo Andrea e Ribeiro (2010, p. 67), “a reescrita pode também ser associada ao processo de produção de texto, cujo objetivo maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais intensa.” Isso quer dizer que reescrever é modificar o texto original, que mantém sua estrutura básica mesmo que as refacções sejam profundas.

Dell’Isola (2007, p.10) estabelece uma relação de equivalência entre as atividades de reescrita e de retextualização na seguinte afirmação sobre retextualização: “Processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Nesse conceito, a autora considera que um processo de refacção e de reescrita também corresponde à atividade

de transformar um texto de uma modalidade em outra, isto é, corresponde à retextualização. Segundo Matencio (2003, p. 3-4):

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.

Nesse sentido, pode-se considerar que retextualizar é transformar um texto em outro, também em um processo de ativação de recursos linguísticos do texto e do discurso. Marcuschi (2001, p. 49) cita que retextualizar é algo corriqueiro com os seguintes exemplos: “(1) a secretária que anota informações orais do (a) chefe e com elas redige uma carta; [...]; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; [...]; (7) o (a) aluno (a) que faz anotações escritas da exposição do (a) professor (a); [...].”

Marcuschi (2001, p. 47) traz uma consideração muito importante para a atividade de retextualização, que não pode deixar de ser mencionada. Trata-se da compreensão do texto a ser feito: “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que alguém disse ou quis dizer. [...]”. De fato, não é possível transformar um texto em outro sem uma apreensão satisfatória dos sentidos do texto-base. Em qualquer possibilidade de retextualização, deverá haver compreensão, caso contrário a ação de retextualizar não se dará de modo coerente e fiel, prejudicando assim os significados que se pretende construir.

Conforme afirmação de Marcuschi (2001), retextualizar envolve aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos. Os três primeiros englobam os processos de idealização, a reformulação e a adaptação. O autor ainda especifica os aspectos de cada tarefa da retextualização: na idealização, estão envolvidas a eliminação, a completude e a regularização; a reformulação envolve acréscimo, substituição e reordenação e na adaptação está envolvido o tratamento da sequência dos turnos, especificamente quando são casos de retextualização de diálogos. Os aspectos cognitivos presentes no ato de retextualizar envolvem a compreensão, nesta ocorrem, por sua vez, inferências, inversões e generalizações.

A retextualização e a reescrita estão diretamente relacionadas, são atividades simultâneas, envolvem o ato de refacção, entretanto, não são a mesma coisa, por isso é importante compreender diferenças e também semelhanças entre esses dois processos.

Para Dell’Isolla (2007, p. 10), a retextualização é o “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Nessa conceituação, a autora evidencia, implicitamente, a diferença de que retextualizar é transformar uma modalidade em outra, enquanto reescrever é transformar o mesmo texto.

Marcuschi (2001, p. 46) define retextualização como uma espécie de tradução de “uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua.” O autor afirma também que “igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto).” Vê-se que Marcuschi, além de tratar a retextualização como uma tradução de um texto para outro, no entanto na mesma língua, ele as trata também como atividades equivalentes ou mesmo como sinônimas, pois considera que retextualizar é reescrever o mesmo texto.

Depreende-se, então, que tanto a reescrita como a retextualização são atividades que envolvem leitura e escrita, com o objetivo, sobretudo, da compreensão, buscando-se compreender ou fazer-se compreender. Levando-se em conta estes aspectos, consideraremos neste trabalho as semelhanças entre os processos de reescrever e de retextualizar.

4 Mapas Conceituais e aprendizagem significativa

Há várias definições de mapas conceituais. Utilizamo-nos da compreensão de Moreira (2010, p. 11) ao afirmar que “de um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos”.

Algo essencial na criação de mapas conceituais são as palavras ou frases de ligação usadas para relacionar os conceitos. Elas elucidam o tipo de relação entre os conceitos e o seu uso exige uma análise e uma leitura aprofundada do conteúdo mapeado. A ligação dos conceitos através das palavras ou frases de ligação forma as proposições, que são afirmativas formadas por meio da relação estabelecida entre esses

conceitos, construções extremamente importantes para que se compreenda o conteúdo do mapa conceitual.

Os mapas conceituais são baseados na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Segundo o próprio criador da teoria, o principal objetivo do ensino é possibilitar que o aluno ancore a nova informação a outras que ele já tenha retido em sua estrutura cognitiva, pois é nesse processo que se aprende significativamente. (Ausubel, 2000).

Novak e Gowin (1984) afirmam que pensamos com conceitos, e os mapas conceituais servem para externarmos esses conceitos, bem como contribuem para melhorarem nossos pensamentos. OS autores relacionam mapas de conceitos com aprendizagem significativa ao dizerem:

Ausubel não proporcionou aos educadores instrumentos simples e funcionais para os ajudar a averiguar “o que o aluno já sabe.” Esses instrumentos educativos são os mapas conceituais; eles foram desenvolvidos especificamente para estabelecer comunicação com a estrutura cognitiva do aluno e para exteriorizar o que este já sabe de forma a que tanto ele como o professor se apercebam disso. (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 56).

Para Moreira (2010, p. 17), “a estreita relação entre mapas conceituais e aprendizagem significativa vem do fato de que logo após seu aparecimento essa estratégia revelou ter um alto potencial para facilitar a negociação, construção e aquisição de significados”, processos que ocorrem nos processos de reescrita e de retextualização.

É pertinente ainda a percepção de que a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel tem uma relação com a abordagem sociocognitiva da linguagem, sobretudo considerando que para se aprender algo, um conhecimento novo ancora-se num conhecimento prévio. Sobre a abordagem sociocognitiva, é válida a consideração de Gerhardt (2006, p. 1186), ao dizer o seguinte:

A prescrição sociocognitiva supõe que a mente humana elabora e padroniza universos de experiência enquanto interage com o ambiente externo, e esta capacidade é o pré-requisito essencial para o desenvolvimento da inteligência e a aquisição de novos conhecimentos com base em outros já existentes.

Observa-se que a autora aborda o processo de aprendizagem significativa e o relaciona à interação ao ambiente externo, ou seja, ao sociocognitivismo, colocando

este, como fundamental para que a inteligência se desenvolva e para que se adquiram novos conhecimentos a partir de outros que já existem. Gerhardt (2006, p. 1186, *apud* TOMASELLO, 1999) ainda afirma:

[...] Numa ótica sociocognitiva, os contextos de comunicação assumem um estatuto de universos complexos, porque esta abordagem amplia o escopo de observação das pessoas construindo linguagem em interação, fazendo descortinarem-se, na comunicação, as diferentes dimensões em que seus participantes se constituem como individualidades: uma dimensão filogenética, visualizada no processo evolutivo que o *homo sapiens* tem operado para alcançar o seu atual estágio de desenvolvimento; uma dimensão social, calculada pelas gerações e pelo conhecimento acumulado de que todos somos herdeiros; uma dimensão ontogenética, avaliada no tempo de vida de cada pessoa e no que ela é capaz de transformar com base no que recebe das gerações anteriores.

A autora coloca as dimensões que fazem parte da individualidade de cada sujeito num processo de comunicação. Essas dimensões, em outras palavras, relacionam-se à evolução a que chegamos, aos conhecimentos que herdamos de nossos antepassados, ao que já vivemos e ressignificamos. Se levarmos essas dimensões para o contexto da aprendizagem, podemos considerá-las como os conhecimentos prévios adquiridos através de experiências sociais e culturais, ou seja, aspectos sociocognitivos, e a esses conhecimentos prévios, outros serão associados para, assim, o indivíduo aprender significativamente.

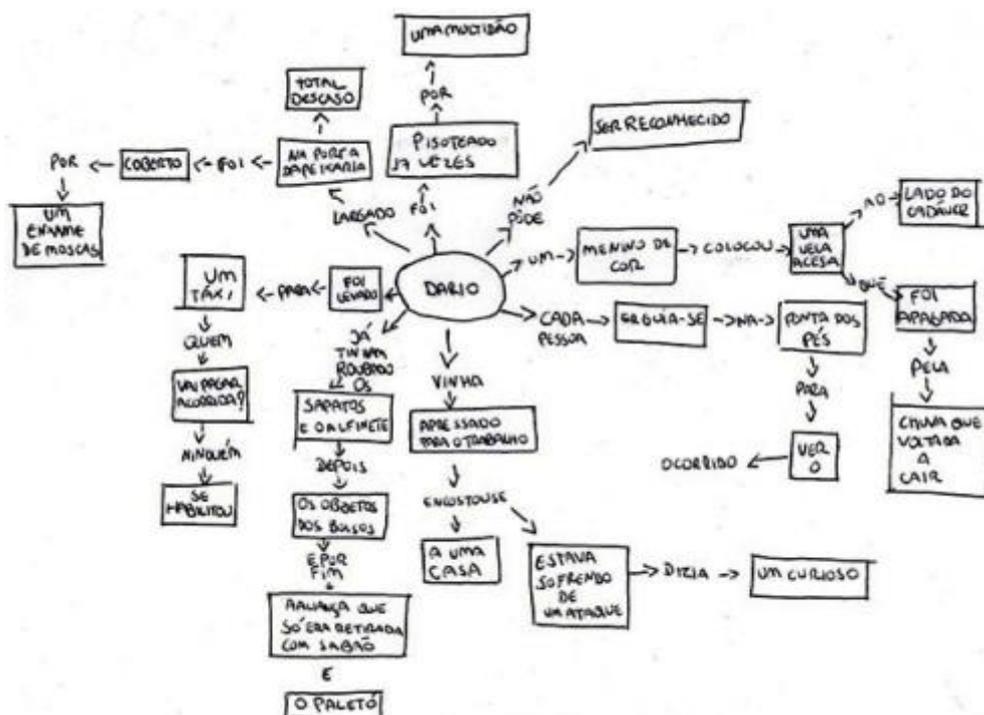
5 Análise e interpretação dos resultados

Os mapas escolhidos para análise são completos quanto ao conteúdo, mas a estrutura não se apresenta conforme as orientações de construção de um mapa conceitual. Porém, Novak e Cañas (2010, p. 16) explicam que “é importante saber que um mapa conceitual nunca está finalizado”, ou seja, os mapas conceituais podem ter várias versões.

Dos mapas construídos e analisados, selecionamos aleatoriamente 01 (um) correspondente a cada grupo (atendeu aos critérios e não atendeu aos critérios) e a cada conto para discursivizar nesta pesquisa, totalizando 04 (quatro) mapas discursivizados. Essa discursivização seguiu os critérios elaborados para análise tanto referentes à reescrita, quanto à retextualização e às proposições que estão elencados na metodologia.

A **Figura 1** é do mapa escolhido para análise entre os demais que atenderam aos critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Figura 1: Mapa conceitual baseado no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Informações foram suprimidas na passagem do texto original para o mapa, certamente porque o aluno as considerou secundárias, como o detalhe “encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada”; o aluno diz apenas que “Dario encostou-se à parede de uma casa”. Em “alfinete de pérola da gravata”, o aluno preferiu fazer menção apenas ao alfinete.

Percebe-se que o aluno não usou somente palavras do texto original, por exemplo, em vez de “enxame de moscas lhe cobriu o rosto”, escreve “foi coberto por um enxame de moscas”, ou no lugar de “várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes” preferiu dizer que “Dario foi pisoteado dezessete vezes por uma multidão”, o que constitui deslocamento/reordenação/inversão. Ainda substituiu a expressão “a vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras

gotas da chuva” por “uma vela acesa que foi apagada pela chuva que voltava a cair”, mostrando reformulação da expressão.

O aluno adicionou/acrescentou três informações, quando afirma que “Dario vinha apressado para o trabalho”, uma vez que no conto não se menciona que o protagonista vinha para o trabalho, mas pela pressa, o aluno deduziu a informação, o que representa também uma inferência e um aspecto sociocognitivo, dedução feita de acordo com a cultura em que o aluno vive, na qual geralmente as pessoas estão apressadas para ir ao trabalho. Isso significa que um conhecimento prévio possibilitou essa compreensão.

O aluno adiciona/acrescenta que “ser largado na porta da peixaria é um total descaso”, o que representa outra inferência, conclusão que não é exposta no texto, mas à qual o aluno chegou, impressão sociocognitiva que demonstra sua visão acerca da atitude. Percebe-se que outra informação adicionada/acrescentada e inferida no mapeamento do aluno é a proposição “Estava sofrendo de ataque, dizia um curioso”. No texto, o autor não menciona esse adjetivo, mas o discente é capaz de julgar como um dos curiosos, a pessoa que sugere o que está ocorrendo a Dario, certamente por ser comum esse tipo de comportamento diante de incidentes.

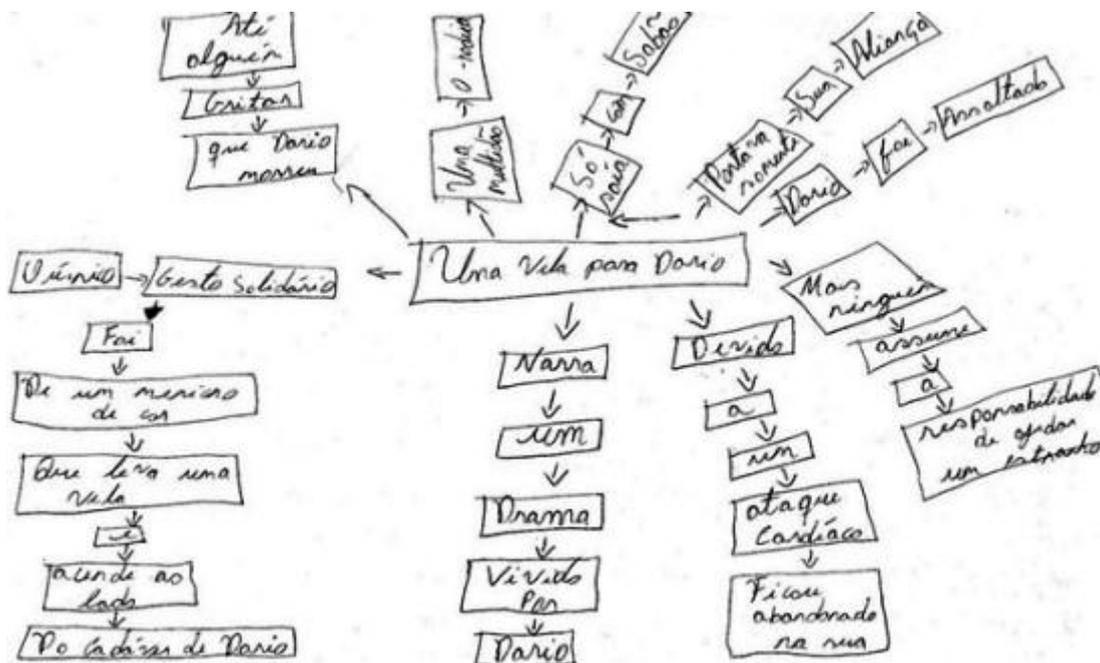
Além disso, informações foram substituídas, como “veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver”, “só podia destacar umedecida com sabonete”, presentes no texto original e trocadas por “colocou uma vela acesa ao lado do cadáver” e “só era retirada com sabão”. Ademais, vê-se uma generalização, característica da retextualização, quando o aluno cita as expressões “curioso” e “multidão”, generalizando todas as pessoas que se aproximaram de Dario ou que tentavam vê-lo.

Quanto às proposições, elas mostram que houve transformação de um texto em outro e o aluno mencionou os principais fatos do conto, que permitem ao leitor do mapa uma visão geral da narrativa. Dario é o conceito principal do mapeamento e a ele estão ligadas as seguintes proposições: “vinha apressado para o trabalho, encostou-se a uma casa, estava sofrendo de um ataque, dizia um curioso”; “cada pessoa erguia-se na ponta dos pés para ver o ocorrido”; “já tinham roubado os sapatos e o alfinete, depois os objetos dos bolsos, e por fim a aliança que só era retirada com sabão e o paletó”; “foi levado para um táxi, quem pagaria a corrida? Ninguém se habilitou”; “largado na porta da peixaria, total descaso, foi coberto por um enxame de moscas”; “foi pisoteado 17

vezes por uma multidão”; “não pôde ser reconhecido”; “um menino de cor colocou uma vela acesa ao lado do cadáver, que foi apagada pela chuva que voltava a cair”. Vê-se, então, que as proposições são formadas denotando compreensão da narrativa.

A **Figura 2** é do mapa conceitual, também baseado no conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan, selecionado para ser analisado, pois não atende a todos os critérios de análise. Esse mapeamento também apresenta maiores problemas de estrutura, já que nenhuma palavra de ligação está fora dos quadrados, nos quais normalmente devem ficar apenas os conceitos.

Figura 2: Mapa conceitual baseado no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao dizer “Uma vela para Dario narra um drama vivido por Dario”, o aluno resume os detalhes desse drama, mas adiciona/acrescenta/inferi essa informação que não está presente no conto. O mapeamento apresentou uma espécie de resumo dos fatos da narrativa, o que não é incoerente, já que Novak e Gowin (1984, p. 31) dizem que “depois de terminada uma tarefa de aprendizagem, os mapas conceituais mostram um resumo esquemático do que foi aprendido.”

Percebe-se adição/acréscimo/substituição/supressão de palavras na expressão “um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver”, a qual foi assim escrita: “o único gesto solidário foi de um menino de cor que leva uma vela e acende ao lado do cadáver de Dario”, a qual constitui também uma inferência e uma generalização, ou seja, o aluno deduz que ninguém mais se solidarizou com Dario a não ser o menino que leva uma vela a um defunto e, ao mesmo tempo, generaliza ao dizer que houve apenas um único gesto de solidariedade diante da situação de Dario.

Outras inferências e generalizações estão presentes nas proposições “Narra um drama vivido por Dario”, “Devido a um ataque cardíaco ficou abandonado na rua” e em “Mas ninguém assume a responsabilidade de ajudar um estranho”, uma vez que o aluno infere que ocorreram esses fatos na narrativa. Essa última proposição tem relação com o sociocognitivismo por ter sido colocada devido a situações que o aluno já tenha presenciado, ou seja, associa-se a uma realidade social.

O conceito principal do conto é o título “Uma vela para Dario”, ao qual se ligam as seguintes proposições: “Narra um drama vivido por Dario”; “Devido a um ataque cardíaco ficou abandonado na rua”; “Mas ninguém assume a responsabilidade de ajudar um estranho”; “Dario foi assaltado”; “Portava somente sua aliança, só saía com sabão”; “Uma multidão o rodeia”; “Até alguém gritar que Dario morreu”; “O único gesto solidário foi de um menino de cor que leva uma vela e acende ao lado do cadáver de Dario”. A maioria das proposições denotam compreensão do conto, no entanto algumas informações foram relacionadas de forma obscura, como a proposição “Até alguém gritar que Dario morreu”, que não está associada a outra que lhe complete o sentido, não houve a ligação adequada com um outro conceito. Duas informações estão em discordância com o conteúdo do conto, o que mostra que não foram compreendidas em profundidade, é o caso de “Dario foi assaltado” e “portava somente sua aliança”.

A **Figura 3** e a **Figura 4** são os dois mapas produzidos com base em *Cadeira de balanço*, de Osman Lins. O primeiro atende a todos os critérios de análise e o segundo, apenas a alguns deles.

marido chegou teve que sair da cadeira para ele sentar” e “para ir fazer as coisas para seu esposo”.

A palavra “grávida” substitui “ventre crescido” e “barriga enorme” presentes no conto, outra inferência feita pelo aluno e uma palavra mais comum na sua realidade. Um exemplo de generalização se dá em: “Júlia Mariana tinha que fazer as coisas para seu marido”, ou seja, o discente generalizou em “coisas”, todas as tarefas que a esposa tinha que fazer. Inclusive, a palavra “coisas” é muito utilizada no dia a dia para generalizações diversas.

Vê-se também, numa comparação do conto ao mapa, que informações foram suprimidas, como no caso “Júlia Mariana tinha que se abster de esforço, sal e carne”, que é resultado da retextualização do trecho “Abstenha-se de carne — dissera o doutor. Abstenha-se de sal. E faça pouco esforço, entende”? do qual o aluno suprime a informação “dissera o doutor”, o que demonstra o uso das próprias palavras do aluno.

A proposição “Júlia Mariana só conseguia descansar na cadeira de balanço” corresponde no conto ao trecho “Sentada na cadeira de Augusto, a balançar-se de leve, sentia-se bem! Só mesmo ali conseguia desoprimir o peito — castigado pelo ventre crescido — e respirar com alívio”. Comparando-se bem, pontualmente, esse trecho do conto com a proposição reescrita e retextualizada, percebe-se que numa única sentença já se pode ver que há as principais operações da reescrita citadas por Andrea e Ribeiro (2010) e outras da retextualização: adição/acréscimo (Júlia Mariana – o nome da personagem não aparece no trecho), substituição (cadeira de balanço – que substitui “cadeira de Augusto”), supressão (“sentada”, “a balançar-se de leve, sentia-se bem”, “Só mesmo ali conseguia desoprimir o peito — castigado pelo ventre crescido — e respirar com alívio”: essas informações foram suprimidas do trecho retextualizado) e, por último, vê-se que a ordem dos fatos foi visivelmente deslocada/reordenada/invertida.

O mapeamento proporciona uma visão geral da narrativa, apresentando as principais informações do conto. O conceito principal é Júlia Mariana e a ele se ligam as proposições: “era uma mulher que estava grávida”; “quando seu marido chegou ela teve que sair da cadeira para ele sentar, para ir fazer as coisas para seu esposo”; “não podia mais cantar, mais aguar suas plantas, pois sentia muita dor”; “estava inchada e com ânsia sentindo um pouco de tontura”; “não queria se ver no espelho para não ver a

manchas pardacentas no rosto, a barriga enorme, a perna inchada”; “tinha que se abster de esforço, sal, carne”; “só conseguia descansar na cadeira de balanço”; “tinha um marido chamado Augusto, que era autoritário, não se importava com sua mulher, passava horas na cadeira de balanço”; “tinha que fazer as coisas para o seu marido”. Percebe-se que as proposições têm sentido e denotam compreensão das informações do conto, o que mostra bem aquilo que Marcuschi (2001) afirma em relação à compreensão do texto a ser retextualizado. Para que a retextualização seja bem realizada, é necessário compreender bem o texto-base e, percebe-se que o aluno demonstra ter compreendido a narrativa, uma vez que o mapa de conceitos por ele construído é bem construído.

O mapeamento da **Figura 4**, também baseado em “Cadeira de balanço”, e inclusive o último aqui analisado, foi escolhido para análise por não contemplar todos os critérios como o analisado anteriormente. Observemos a última figura que segue:

Figura 4: Mapa conceitual baseado no conto “Cadeira de balanço”, de Osman Lins.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A informação do mapa “depois de um tempo ela sentou-se e ficou sossegada” corresponde à seguinte passagem do texto-base: “sentou-se outra vez na cadeira de Augusto [...]. Em breve, olhos fechados, a boca entreaberta, deliciava-se com antigas e amáveis lembranças: [...]. Era bom estar sentada ali. E como estava silenciosa a tarde e

que sossego tão grande havia no mundo! ”. Observa-se que várias palavras foram suprimidas do trecho original para o reescrito e retextualizado, mostrando o que ele compreendeu do período.

Ademais, outra supressão percebida está na proposição “logo depois se sentou no lugar predileto”, correspondente ao período do conto “sentou-se no lugar predileto do esposo – uma cadeira ampla”, do qual foi suprimida a expressão “do esposo” e “cadeira ampla”, esta, referente à cadeira de balanço. No caso, essa supressão, além de outras, comprometeu um tanto o entendimento do mapa, em consequência de certa incompreensão do conto.

Vê-se um exemplo de substituição no trecho “Júlia, depois se ergueu com esforço e Augusto ocupou o lugar”. O substantivo “Augusto” substitui o pronome “ele” no trecho original: “Júlia Mariana se ergueu com esforço e ele ocupou o lugar”. A preferência pela substituição dá mais ênfase à postura de Augusto.

Quanto às proposições, resultaram de certa incompreensão. Ao conceito “Júlia”, ligam-se: “estava com dor na barriga, ela estava com fadiga”; “deu alguns passos, logo depois se sentou no lugar predileto”; percebeu que seu ventre está crescendo, ela ficou pensando...”; “cantou e ficou mais alegre, depois de um tempo ela sentou-se e ficou sossegada”; “depois pensou que iria morrer, logo ela disse “Oh! Meu Deus, fazei com que eu viva, fazei com que ele me queira”; “depois se ergueu com esforço e Augusto ocupou o lugar.” Percebe-se que as principais informações do conto não estão presentes no mapeamento, alguns conceitos não foram compreendidos adequadamente, como “estava com dor na barriga”, “cantou e ficou mais alegre”, já que no conto, Júlia Mariana sentia dor nas pernas, devido ao inchaço causado pela gravidez e nunca mais pôde cantar, também devido ao seu estado.

Embora tenha atendido a poucos critérios de análise, é possível perceber no mapa a visão do aluno, e o que ele conseguiu compreender da narrativa. Além disso, embora algumas proposições estejam um tanto incompreensíveis, o aluno segue a estrutura do mapeamento em relação a ligar o conceito principal “Júlia” por frases de ligação a outros conceitos.

6 Considerações finais

No que respeita ao atendimento ao processo de reescrita e de retextualização, observamos que no mapa baseado em “Uma vela para Dario” (**Figura 1**) e no mapa

baseado em Cadeira de balanço (**Figura 3**) os alunos adicionaram/acrescentaram, substituíram, suprimiram, deslocaram/reordenaram/inverteram, inferiram e generalizaram palavras e expressões, transformaram os conteúdos do texto-base com palavras suas, fato revelador de que houve interpretação satisfatória do conto. Os participantes mencionaram os principais fatos da narrativa com proposições que denotaram compreensão do conteúdo da narrativa, foram capazes de construir uma nova versão do texto, partindo de seus conhecimentos prévios, o que configura aprendizagem significativa e sociocognitivismo.

Quanto à **Figura 2** e à **Figura 4**, mesmo não tendo se percebido o atendimento a todas as operações referentes à reescrita e à retextualização e algumas proposições denotarem certa incompreensão de algumas informações do conto, percebe-se que os mapeamentos demonstram a visão dos alunos e o que eles compreenderam da narrativa. Ou seja, houve compreensão.

O que levou os alunos a adicionarem/acrescentarem, substituírem, suprimirem, deslocarem/reordenarem/inverterem, inferirem e generalizarem informações nos seus mapeamentos foram seus conhecimentos prévios e suas vivências, experiências, aspectos sociais e culturais que configuram o sociocognitivismo. Portanto, estão claros nas produções dos participantes seus conhecimentos já adquiridos, os quais são âncora para a aquisição de informações novas, intrínsecos ao processo de aprendizagem significativa e essenciais para ela ocorrer. É pertinente, também atentar para a estrutura das sentenças que pontua para a sintaxe, processo necessário para o processo da escrita e identidade da língua.

Observamos que, em geral, a incompreensão de textos está no fato de o aluno lê-lo desatentamente e uma única vez, revelando assim que a releitura, necessária para as atividades de reescrita e retextualização, permitiu o entendimento das informações dos contos lidos. Percebemos também, em alguns mapas, que algumas informações não foram bem interpretadas, ou porque o aluno não conseguiu fazer a inferência adequada, por não ter conhecimentos prévios que auxiliassem nesse processo, ou porque não se fez a releitura necessária para reescrever e retextualizar os contos.

Salientamos que analisar mapas conceituais como produtos de reescrita e de retextualização de contos é um trabalho importante para o professor buscar entender dificuldades dos alunos relacionadas à leitura e à escrita e propor uma atividade

diferente para eles, “fugindo” dos tradicionais exercícios de compreensão e interpretação propostos nos livros didáticos, por exemplo. Propor a produção de mapas conceituais a partir de contos ou de qualquer outro gênero de texto é também uma maneira de o professor possibilitar aos alunos oportunidades para que eles possam expor seus conhecimentos prévios e suas opiniões e impressões a respeito de temáticas diversas.

Compreendemos, então, que a reescrita e a retextualização com o uso de mapas conceituais contribuem para a construção de um texto que envolve operações cognitivas, possibilitam uma compreensão mais profunda do texto-base, devido à necessidade de releitura antes da transformação do texto original. Além disso, envolve operações sociocognitivas, considerando-se que os mapas conceituais demonstram o conhecimento prévio dos produtores, os quais resultam de experiências sociais e culturais e a partir dos quais se adquirem novos conhecimentos. Ademais, a relação dos mapas conceituais com a Teoria da Aprendizagem Significativa, possibilitam que os significados sejam construídos, de modo que as proposições denotam essa construção, organizam o conhecimento adquirido e demonstram a visão do produtor.

Enfim, almejamos que esta pesquisa possa contribuir como sugestão para o trabalho do professor com a reescrita e a retextualização em sala de aula, a partir dos mapas conceituais. Nesse sentido, tal investigação representa mais um olhar sobre a temática em questão, trazendo assim outros resultados, posições e conclusões.

Referências

ANDREA C. F. B. d' (UFV); RIBEIRO, A. E. (UFMG). Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Vereadas online – atemática**. Juiz de Fora, 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>> Acesso em: 16 out.2016.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto, com revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. 1 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BARBOSA, Maria Aparecida. **A construção do conceito nos discursos Técnico-científicos, nos discursos literários e nos discursos sociais não-literários**. Acta Semiotica et Linguística, Vol 16, Ano 35 – Nº1. Julho a dezembro de 2011. Portal de Periódicos da UFPB.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/14967>

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

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. [S. l.]. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n. 1, p. 9-23, 2003.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

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

MATENCIO, M. de L. M. (PUC - Minas). Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2003. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, março de 2003, p. 1-11.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Tradução de Luis Fernando Cerri (PPGE/UEPG), com revisão técnica de Fabiano Morais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan. -jun. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Tradução de Carla Valadares, com revisão científica de Jorge Valadares (Departamento de Educação/Universidade Aberta). Cambridge University Press. 1 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.