

**ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO  
COMO PRÁTICA ESCOLAR:  
POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA  
SEM PEDRAS NO CAMINHO<sup>72</sup>**

*Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)*

[moraismarioribeiro@gmail.com](mailto:moraismarioribeiro@gmail.com)

*Michelle Morais Domingos (UAB/UFT)*

[mmycherry@gmail.com](mailto:mmycherry@gmail.com)

**RESUMO**

O aprimoramento das tecnologias ocorre a cada dia. Através desse fomento tecnológico (re)criamos linguagens, gêneros e metodologias para o ensino de língua portuguesa. Neste trabalho, o objetivo é investigar redações escolares resultantes da retextualização de atividade proposta no ambiente virtual – *Facebook*. Ora, visamos transformar texto com características orais, em outro texto, na medida em que este seja pautado pela norma padrão. Nessa direção, o *corpus* constitui-se de textos impressos do gênero *Facebook* (enquete) e de redações escolares (gênero carta), elaboradas por alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Beatriz Rodrigues de Palmas – TO, em sala de aula. O aporte teórico apoia-se nos fundamentos quanto à retextualização, com base em Marcuschi (2010) e Dell’isola (2007); e nos multiletramentos nas nuvens, em Rojo (2012) e Kleiman (1995). O estudo revelou que os alunos compreenderam o *Facebook* como um gênero textual informal, demonstrando domínio das habilidades de monitoramento, uma vez que foram capazes de construir redações empregando a norma gramatical pela retextualização nas produções textuais. Desta forma, a atividade idealizada vem valorizar o saber epilinguístico do aluno, destacando, na verdade, que ela pode ser utilizada de modo bastante produtivo em sala de aula e que o ensino pode ir além do tradicional (focado na gramática normativa), dando espaço à gramática das nuvens, por um ensino sem pedras no caminho.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Retextualização. Gênero *Facebook*. Gênero carta.

## **1. Introdução**

O panorama desenhado pelas mídias digitais emergentes tem na interatividade seu ponto chave. Há uma busca por diferentes formas de interação e participação, as quais têm sido facilitadas pelas novas tecnologias. O *Facebook* viabiliza essa forma de interação social complexa, na qual diferentes signos relacionam-se para compor a mensagem. Portanto,

---

<sup>72</sup> Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

a noção de texto ultrapassa os limites do código linguístico, ao se associar com outras semióticas.

O *Facebook* é um gênero relativamente novo que tem como suporte a rede ou a internet. Ele conjuga a leitura do texto verbal e do sonoro com imagens não verbais, constituindo, assim, um texto multimodal, que é um texto constituído por diferentes códigos semióticos. A inovação no formato e na articulação dos signos caracteriza o *Facebook* como um gênero diferenciado – o gênero discursivo digital.

As relações discursivas (entendidas como prática social da linguagem) no ambiente virtual do *Facebook* se estabelecem por meio de uma personagem central, denominada usuário-moderador, que posta informações em seu perfil pessoal através de diferentes plataformas as quais são acessadas por um grupo de pessoas pré-determinadas por ela, chamadas de usuários-seguidores, as quais interagem entre si produzindo novas mensagens. Dentro da rede todos os usuários são ora moderadores (quando estão postando comentários no seu próprio perfil), e ora seguidores (quando estão postando informações no perfil de outras pessoas) (BERTO E GONÇALVES, 2011).

Considerando as transformações sociais e as imbricações da linguagem nelas inseridas, as discussões de Bakhtin (1997) sobre os gêneros situam os textos em um momento histórico e sensíveis a mudanças e progressos sociais e culturais, embora relativamente estáveis em seus estilos e suas estruturas. Nesse sentido, a emergência de gêneros digitais como o *Facebook* se inseri em um momento em que a sociedade e os grupos que a compõem tentam reorganizar suas tradições culturais e conversacionais de forma a adaptar-se às novas ferramentas enunciativas existentes.

Ainda na visão bakhtiniana, os gêneros são organismos flexíveis que se adaptam ao contexto enunciativo proporcionando uma maior liberdade e fluidez na hora da enunciação, atributos básicos e essenciais ao dialogismo, fator constitutivo da linguagem humana.

O *Facebook* em sua essência apresenta-se como local aberto, difícil de controlar sujeitos quanto à avaliação de formatos, tamanhos de texto e regras gramaticais, diferenciando-se, por conseguinte, de outros espaços comunicativos. Lá, o sujeito é poliglota dentro de sua própria língua.

No entanto, como problemática de estudo desta pesquisa, esse sa-

ber plural nas produções textuais do *Facebook* tem sido pouco explorado no contexto escolar, sobretudo no ensino de língua materna. Hipoteticamente, afirmar-se que há ainda muito preconceito quando se trata de trabalhar em sala de aula o internetês, a linguagem informal, a oralidade, presentes no gênero *Facebook*; também alguns afirmam que nem todos os alunos têm acesso à internet mesmo em ambiente escolar; ainda as produções textuais dos alunos, sobretudo àquelas não oficializadas pelo currículo, não servem de parâmetro para o ensino normativo.

Destarte, a atividade de retextualização de produções do gênero *Facebook* pode levar o aluno a estabelecer diversas relações entre as ilustrações e o texto escrito, formando novos textos coesos e coerentes. O *Facebook*, por ser um gênero bastante difundido na atualidade e pelo fato de a retextualização ser vista hoje como uma atividade de suma importância no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, o objetivo deste trabalho é investigar a produção de redações escolares (epístolas produzidas para o concurso dos Correios sob o tema: como a música influencia a vida) resultantes da atividade de retextualização de uma enquete operacionalizada no *Facebook*, ou seja, a transformação de um texto em outro texto.

Evidentemente, o ambiente virtual não se corporifica nos mesmos moldes do gênero carta, bem tradicional, doravante, em desuso. Mas, uma ilação quanto aos aspectos de escrita, de configuração e de acesso devem ser vislumbrados a partir dos resultados em ambos os gêneros escolhidos.

É nessa direção que o presente trabalho coloca-se à disposição, no sentido de explicar/esclarecer, o que vem a ser a “gramática das nuvens”, potencializado pelos nossos olhares e nossos interesses, noutras questões de ordem teórica que se imbricam mutuamente, como: retextualização de um gênero nas nuvens, o *Facebook*; e (multi)letramentos como possibilidade de práticas de ensino/aprendizagem multiforme.

## **2. *Multiletramentos na escola: por um ensino de gramática das nuvens sem pedras no caminho***

Ao imergir na gramática internalizada dos estudantes do 9º ano e, por conseguinte, nas suas oralidades, tentaremos encontrar as possibilidades de escrita, e a relação daquelas (gramática e oralidade), no ambiente virtual – gênero *Facebook*, para perceber como o texto se materializa.

Ora, como um texto (qualquer semiose que transmita informação) se “textualiza” no Facebook? Pela novidade do gênero em pauta e sua dinamicidade, trilharemos de fato, os caminhos conceituais dos multiletramentos, e conseqüentemente, de letramento, haja vista que as atividades idealizadas pelos pesquisadores foram pensadas dentro de uma prática social.

Com o surgimento das tecnologias de acesso à comunicação e à informação, ocorre o surgimento de novos letramentos. Neste artigo, optamos pela nomenclatura multiletramentos, cunhado pela primeira vez, em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos, pelo fato de haver uma compreensão que abarca em toda a sua plenitude as novidades concernentes as multissemioses e os plurilinguismos. Temas estes de relevância incomensurável a serem abordados na escola, pois, cada aluno, é um universo cultural/de leitura. Assim, deve haver na *práxis* escolar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens.

Sobre multiletramentos, Rojo afirma:

Nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Partindo, então, desses tipos elencados pela autora - multiplicidade semiótica e cultural, fica premente a exigência de multiletramentos em relação à manipulação de práticas de compreensão e produção dos textos contemporâneos. Segundo Kleiman (1995, p. 19), o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

No contexto moderno, os letramentos passam para multiletramentos, porque:

são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 21)

Letramento é utilizar-se da leitura e da escrita nos mais diversos espaços sociais. É uma participação do indivíduo enquanto cidadão, uma

vez que se exige, eficazmente, suas habilidades de leitura e escrita para viver em sociedade.

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Nesse sentido, a escola vem destratando o conhecimento tecnológico de muitos alunos.

A modernidade vem exigindo outros padrões de comunicação, indo além do verbo, e inculcando conhecimentos fora do domínio escolar, como: edição de vídeo, diagramação, outros repertórios linguísticos etc.

Enfim, no intuito de não nos distanciarmos do tema proposto, é necessário voltar à escola. Escola e *Facebook* surgem como catalisadores, a fim de verificarmos como estudantes conseguem apoderar-se dos conhecimentos intuitivos e normativos da língua, às vezes, sem se darem conta.

O homem é um ser que fala, antes mesmo de escrever. A oralidade, como a abordada, aqui, através de textos produzidos no *Facebook*, corporificam-se através da gramática internalizada e pelo oral. Sendo mito acreditar que a escrita é superior a fala, e que esta, é permitida ao erro. Também sendo mito afirmar que a escrita representa a fala, porque, muitas são as ocasiões, em que ela não consegue ser fidedigna aquela, um exemplo são os movimentos gestuais, estes também passam informações.

Conforme Moran (2013), a construção do conhecimento a partir do processamento de mídias é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional.

Na visão de Berto e Gonçalves (2011), o gênero emergente *Facebook* proporciona, através de sua plataforma colaborativa, diversas formas de interação social através de quatro semioses: a escrita; a associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos; a convergência entre as diversas plataformas digitais através da postagem de links; e a possibilidade de comunicação não verbal, pouco explorada em outras redes sociais.

O gênero *Facebook* é um bom exemplo da conversa face a face, simulando, realmente, uma conversa no plano oral. O canal utilizado para enviar as mensagens perpassa o computador. De certo, há um processo gramatical que é inerente aos textos produzidos no virtual e imiscuídos nos mais variados gêneros, *Twitter*, *Blog*, *E-mail* e *Facebook*, que chama-

remos de “Gramática das Nuvens”. Então, o que é “gramática das nuvens”?

Inicialmente, para uma melhor compreensão da nomenclatura “gramática das nuvens”, definir-se-ão esses dois termos separadamente. *Gramática* diz respeito ao conjunto de regras. Enquanto *nuvens*, vem da terminologia inglesa *cloud computing* (2014). Essa denominação é conhecida no Brasil como computação nas nuvens, e refere-se, essencialmente, ao uso, em qualquer lugar e independentemente de plataforma ou sistema operacional, de recursos disponíveis na internet como se estivessem instalados em nossos computadores.

Com a *cloud computing*, muitos aplicativos, assim como arquivos e outros dados relacionados, não precisam mais estar instalados ou armazenados no computador do usuário ou em um servidor próximo. Esse conteúdo fica disponível *nas nuvens*, isto é, na internet. Esta é a lógica do *Google Docs*, do *Prezi*, do *You Tube*, das redes sociais (*Blogs*, *Tweets*, *Facebook* etc), entre outros. Nuvens, nesse sentido, apresentam verossimilhança com às atmosféricas.

Nuvem natural, para a Wikipédia (2014), é um conjunto visível de partículas diminutas de gelo ou água em seu estado líquido ou ainda de ambos ao mesmo tempo (mistas), que se encontram em suspensão na atmosfera, após terem se condensado ou liquefeito em virtude de fenômenos atmosféricos.

Do mesmo modo, computação na nuvem é um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web e que, acessados, aparecem como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos. O melhor da computação em nuvem é que, embora dependa da ampliação, acesso e democratização das bandas de transmissão, ela passa a dispensar a propriedade, inclusive das máquinas, ferramentas e serviços. Pode-se acessar de qualquer lugar, sem ter de comprar os softwares ou mesmo de pagar provedor (ROJO, 2012).

Os internautas no mundo já passam de dois bilhões. As redes sociais se proliferaram. São milhares os usuários brasileiros no *Facebook*. Esse acesso vertiginoso ao ambiente digital implica em novos desafios, novas maneiras de ensinar e aprender, com ênfase nos multiletramentos nas nuvens, conforme discussões de Rojo (2013).

Essa cultura digital nas nuvens, que vem suplantando a oral, a escrita, a impressa, a de massas e a das mídias, põe por terra práticas letra-

das cultuadas e perpetuadas pela escola. Nela, o *lautor* (autor/leitor) já não é disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; já não é receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curti, redistribui, remixa (*Ibidem*, 2013).

As linguagens da cultura digital são líquidas, pois estão nas nuvens, no seu estado liquefeito. Como defende Santaella, as

linguagens antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – especializam-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, assim como as linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidade que competem a luz. (SANTAELLA, 2007, p. 24-25)

Nessa direção, o produusuário (produtor/usuário) textual, em comentários teclados no *Facebook*, numa enquete, por exemplo, mesmo atingindo certo grau de monitoramento (texto colaborativo), tende a empregar uma linguagem mais informal, fluida, flexível, líquida, permeada de internetês. O ambiente virtual, nas nuvens, o caso do *Facebook*, no qual vários sujeitos se interagem simultaneamente, “face a face”, propicia discussões informais, com elementos da oralidade.

A denominação *gramática das nuvens*, então, justifica-se pelo fato do produusuário articular, com certo domínio, um conjunto de regras informais, nas nuvens ou na internet. Essa gramática aponta para a gramática internalizada que todo falante domina.

No *Facebook*, nas nuvens, o sujeito da enunciação comenta, curti, a seu modo, informal e com características do internetês. Neste espaço das nuvens, compreendido por um conjunto de regras de uso e de compreensão que todo “*Facebookeiros*” domina, reside a gramática das nuvens. E é exatamente a escola, agência privilegiada para ensinar línguas, normas, variação, que tem a possibilidade de remover as pedras do caminho, aqui nomeadamente de ensino tradicional de gramáticas normativas.

### **3. Retextualização: um caminho para o ensino de língua portuguesa**

A literatura existente aborda a retextualização como importante

instrumento de ensino-aprendizagem. Há um número considerável de estudos que demonstram a possibilidade de transposição de um gênero textual para outro, utilizando-se para tal, dos processos da retextualização, como uma “ponte”, ou seja, uma travessia para fazermos as transmutações de textos/gêneros textuais existentes na sociedade.

À primeira vista, Marcuschi (2010) apresenta-se como um dos autores mais citados em relação ao assunto, embora seja figura notória, o termo fora apresentado inicialmente por Neusa Travaglia em sua tese de doutorado. Entretanto, o entendimento da precursora distancia-se do que Marcuschi e outros apresentam, pois, para ela, seria uma forma de tradução de idiomas.

Este trabalho instrumentaliza-se através da teoria da retextualização para a investigação de seu *corpus*. Logo, faz-se necessário apresentar o que seja esse postulado teórico. Contudo, não nos colocaremos a dispor de diminutas explanações por ser uma atividade hercúlea e sem objetivo, tendo em vista, já termos feito *a priori* uma certa contextualização do termo/teoria. Além do mais, o campo semântico (retextualização) é bem reverberado em livros e artigos científicos, e de conhecimento geral, pelo menos, dos estudiosos de “Texto” e “Ensino”. Assim sendo, segue-se algumas noções das estruturas de retextualização.

A atividade de retextualização, segundo Marcuschi (2010, p. 46, *grifo nosso*) “se trata de uma ‘tradução’, mas *de uma modalidade para outra*, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. O autor equivale os termos retextualização e refacção ou reescrita, ao dizer 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)”.

Embora sugira tal equivalência entre as expressões, o autor não deixa de apontar uma diferença importante: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre “o mesmo texto”, enquanto na retextualização, passa-se de “uma modalidade para outra”. Nos estudos de Marcuschi, as “modalidades” são compreendidas essencialmente pela passagem da fala a escrita.

Considerando fala e escrita e as respectivas combinações, o autor apresenta quatro possibilidades de retextualização representadas no

#### **Quadro 1:**



**Quadro 1.** 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)

Com base nessa tabela, podemos inferir que a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado. A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.

A retextualização é uma atividade cotidiana altamente automatizada, mas não mecânica, com a qual lidamos o tempo todo, “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 supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Ainda com base nesse pesquisador, há quatro aspectos “linguísticos-textuais-discursivos” que estão envolvidos no processo de retextualização: idealização (que tem a ver com eliminação, completude e regularização); reformulação (que diz respeito aos acréscimos, substituições e reordenações); adaptação (mudança da sequência dos turnos) e; compreensão (que compreende as inferências, inversões e generalizações).

A concepção de retextualização implica na transformação de uma modalidade ou gênero textual em outro. Nessa direção, Dell’Isola (2007, p. 10) afirma que a retextualização “trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. A atividade de retextualização em sala de aula leva em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, construindo, assim, o funcionamento social da linguagem.

Para Dell’Isola (*idem, ibidem*), o processo de retextualização demanda adaptações, perdas, no entanto essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um texto em determinado gênero a outro. Nessa atividade, o aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gêne-

ro de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos.

Matêncio (2002) aponta as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização, neste trabalho, suas definições consubstanciarão as afirmações supracitadas quanto à retextualização. Então, partindo do pressuposto de que retextualizar é produzir um novo texto, a autora acredita que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito. A reescrita, por outro lado, é uma atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

As diferenças entre a “mudança de propósito” da retextualização e a criação de uma “nova versão do texto” a partir da reescrita reforçam a característica estrutural da primeira atividade, que se opõe a um aperfeiçoamento interno do texto que ocorre na reescrita.

Em outro estudo, Matêncio (2003, p. 1) explica que a retextualização seja a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, dando ênfase à condição derivada do segundo texto, produto executado a partir de outros que são utilizados como fontes ou como macros. Partindo da operação mais autoral a uma operação derivada. Para a autora, retextualizar é agenciar recursos *linguageiro* se realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Essa atividade 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.

A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. Assim, o conceito de retextualização é associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

A proposta de atividade ocorreu no ambiente virtual *Facebook*,

por meio de uma enquete, para alunos dos 9º anos do ensino fundamental, da Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva, situada na quadra 405 Norte, em Palmas – TO. Os alunos foram estimulados a participar do concurso dos Correios que tem por tema, neste ano, o seguinte questionamento: Como a música influencia a vida.

A enquete, nesse contexto epistemológico, colocou-se a nossa disposição como espaço coletivo criado para mediar as discussões fora do ambiente escolar. Assim sendo, alguns textos foram selecionados para compor o *corpus* deste trabalho.

Aos alunos sem acesso à internet, disponibilizamos horário no laboratório de informática da escola. Chegando à etapa final e para efeito de análise, houve a impressão dos textos selecionados produzidos pelos alunos.

Para a realização deste estudo, utilizamos um total de 5 aulas, contando cada aula com, 60 minutos, perfazendo um somatório de 300 minutos. As aulas aconteceram entre os dias 10 a 21 de março de 2014.

Quanto à execução das tarefas, os alunos foram orientados da seguinte forma: i) escrever livremente no ambiente virtual; ii) explicação sobre o gênero *Facebook* (enquete, definição e finalidades); iii) pesquisas direcionadas na web, a fim de instrumentalizá-los argumentativamente; e iv) debates em sala.

Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa-ação, através de recortes da enquete do gênero *Facebook* e de trechos de textos do gênero carta produzidas pelos discentes.

A pesquisa-ação estruturou-se a partir da inserção dos pesquisadores/autores deste artigo *in loco*. A saber, a pesquisa-ação educacional coloca-se a este grupo de professores como uma nova forma de construção do conhecimento, principalmente, dos processos escolares investigados por aqueles que atuam dentro da escola. Assim, os sujeitos professores, indo além, ultrapassam a velha falácia de que são meros “reprodutores” de informação, pois reproduzem informações contidas em livros.

Portanto, o modelo da pesquisa-ação corrobora-se com a concepção atual de que os educadores têm a possibilidade de compreender melhor seu local de trabalho e seus integrantes, sendo este último, a parte que mais nos interessa, de modo que, o aluno é nosso objeto de estudo, constituído como ser pensante e integrante dos mecanismos de sociabilização.

## 5. Interpretação dos resultados

No início, percebeu-se o engajamento de todos na atividade, uma vez que, estes demonstram conhecimento e dominam a virtualidade (espaço interativo). A atividade proposta já faz parte do cotidiano deles. Verificou-se que a maioria domina o gênero textual *Facebook*, evidenciado, efetivamente, pela centena de comentários e compartilhamentos, entre eles (alunos pesquisados) mesmo, e até fora do círculo escolar, como: participação de pais, mães e amigos da rede.

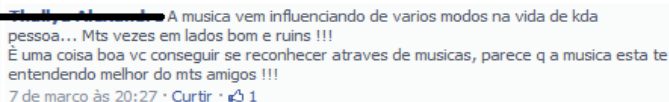
A rigor as intervenções do moderador (docente da turma) foram pífia, raro certas ocasiões. No geral, a atividade proposta se desenvolveu de maneira não coercitiva. Pois, a linguagem deveria acontecer sem nenhum grau de monitoramento. Contudo, para a análise dos dados, foram selecionados para estudo somente os discentes da turma investigada (9º ano) e as respostas mais relevantes para a pesquisa, como também as cartas mais consubstanciadas.

### 5.1. A enquete no Facebook


Ao se investigar a enquete realizada no *Facebook*, notou-se, de forma categórica, a articulação de elementos do internetês pelos produzuário. O internetês é uma redução de caracteres com a finalidade de economizar tempo, numa tentativa de igualar a velocidade da “conversação” on-line à velocidade natural da fala. Muitos destes caracteres possuem relação com a pronúncia da palavra a que se referem. Desta forma, *mts*, *kda* e *vc* são facilmente compreendidos por muitas, cada e você, respectivamente. Isso se confirma nos exemplos de internetês na **Ilustração 1**:

#### 5.1.1. Ilustração 1



##### Aluna A:



A musica vem influenciando de varios modos na vida de kda  
pessoa... Mts vezes em lados bom e ruins !!!  
É uma coisa boa vc conseguir se reconhecer atraves de musicas, parece q a musica esta te  
entendendo melhor do mts amigos !!!  
7 de março às 20:27 · Curtir · 1

Na **Ilustração 2**, notou-se na primeira linha a influência da oralidade na escrita, em *fessora* e *pra*. Havendo, portanto, uma redução de caracteres que, no entanto, não compromete a compreensão, sendo substituídos por *professora* e *para*. Ainda há a inclusão do símbolo , represen-

tando a satisfação do aluno. Ocorreu também a abreviação da palavra *que*, que virou *q*. Como se pode observar, a compreensão não foi difícil, apesar do enxugamento do internetês em relação à língua padrão.

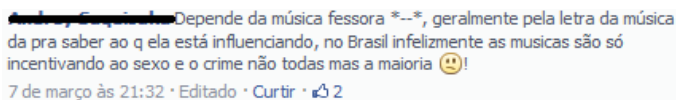
Os caracteres iconográficos também são parte integrante do texto-fonte. Na ilustração 2 surgem os símbolos  e , os quais representam na ordem, legal/curtir/gostar e decepção, ambos conhecidos por *emotions*. Veja que os alunos-internautas representam suas emoções através de imagens - carinhas, corações, fotos dentro outros, deixando de utilizar a palavra/o verbal em troca de um ícone. De certa forma, é um meio rápido de entendimento sobre o humor/estado de espírito dos locutores neste texto interativo.

Outro ponto interessante diz respeito à quantidade de pessoas que curtiram (2 curtidas) o comentário, expondo concordância com os argumentos do Aluno B. Isto posto, coloca o presente evento como ação singular de interação, uma vez que este tem acesso às pessoas que gostaram do comentário.

Diante disso, também percebeu-se que o texto-fonte do Aluno B foi editado, demonstrando uma *variação diafásica*, tendo em vista, que o trabalho seria monitorado por professores de língua portuguesa. Presume-se que, se foi editado, o usuário queria que seu texto fosse entendido pelos professores e colegas de turma, colocando-se, portanto, em um certo nível de monitoramento.

### 5.1.2. Ilustração 2

#### Aluno B:



Depende da música fessora \*--\*, geralmente pela letra da música da pra saber ao q ela está influenciando, no Brasil infelizmente as musicas são só incentivando ao sexo e o crime não todas mas a maioria 😞!  
7 de março às 21:32 · Editado · Curtir · 2

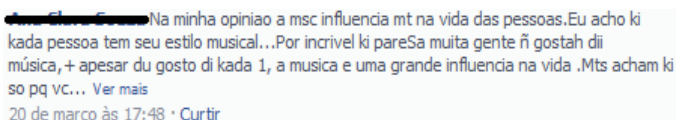
De igual modo, na **Ilustração 3**, ocorrem abreviações, inserções de símbolos. Na primeira linha, entre outras abreviações, *msc* virou *música*, e *mt* transformou-se em *muito*. Para a gramática normativa, essas abreviações são utilizadas para indicar título de mestre(a) e metro, respectivamente. Na segunda e terceira linhas *ki*, *ñ*, *gostah*, *dii*, *+*, *du*, *kada*, *l*, *mts*, *pq*, *vc* viram *que*, *não*, *gostar*, *de*, *mas*, *do*, *cada*, *um*, *muitos*, *porque e você*, nessa mesma ordem.

Apesar do uso abundante do internetês, não houve comprometimento do entendimento do texto, revelando, portanto um saber intuitivo, internalizado, epilinguístico que a aluna e os seus interlocutores dominam.

Convém salientar que a oralidade muitas vezes é tautológica, sendo, por estas vias, uma particularidade dessa ação comunicativa. É fato corriqueiro haver repetições de sintagmas, orações e itens lexicais na fala. Atente que o léxico “música” aparece na terceira linha, duas vezes, enfatizando para o interlocutor, a importância de passar a mensagem. A repetição surge para reforçar seu discurso/ideia sobre a música.

### 5.1.3. Ilustração 3

#### Aluna C:



Na minha opiniao a msc influencia mt na vida das pessoas.Eu acho ki kada pessoa tem seu estilo musical...Por incrível ki pareSa muita gente ãi gostah dii música,+ apesar du gosto di kada 1, a musica e uma grande influencia na vida .Mts acham ki so pq vc... Ver mais  
20 de março às 17:48 · Curtir

Por fim, na **Ilustração 4**, o internetês se revelou sobretudo por meio de supressões de fonemas em *mtas*, *mdo*, *cm*, *dquilo*, *mdica*, *pssas*, *prduto*, *usdo*, *jviais*. No entanto, não houve comprometimento da compreensão dos períodos. Essas palavras substituíram os termos, conforme sequência anterior, *muitas*, *modo*, *com*, *daquilo*, *médica*, *pessoas*, *produto*, *usado*, *joviais*.

Mesmo a Aluna D fazendo uso de palavras entrecortadas, o encaideamento temático e a progressão textual não sofreram perdas. Os termos foram bem concatenados no processo de interação.

A Aluna D não demonstra conhecer todas as regras gramaticais, bem como os Alunos A e C, que apagam quase que por completo de suas interações os acentos agudos (´) e circunflexos (^). O conteúdo de acentuação gráfica da gramática normativa, sendo recorrente nas aulas de língua portuguesa, no ambiente de virtualidade, acaba sendo desprezado, como exemplos da **Ilustração 4** – *t[i]midas*, *atrav[ê]s*, *m[ê]dica*, *frequ[ê]ncia* e *vocabul[á]rio*.

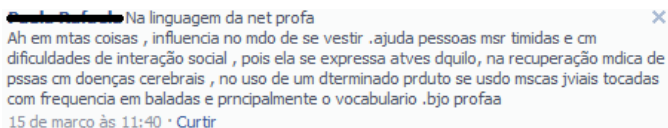
Entretanto, ela como falante de uma língua, foi capaz de construir sentenças, partindo do princípio de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados. Assim, fica clarividente que a concepção de lin-

guagem da estudante está ancorada no sujeito psicossocial, o seu texto é um espaço dialógico.

Cabe mencionar ainda, que ao se tratar de uma análise minuciosa da linguagem, a pesquisada deixa subentendido na linha 1, através da indagação “Na linguagem da net profa”, o seu entendimento sobre o uso da língua, a fim de adequar a situação em que esta se encontra. Demonstrando e reafirmando, portanto, sua compreensão de *variação diagenérica* na interpelação à professora, como pode-se observar no excerto:

#### 5.1.4. Ilustração 4

##### Aluna D:

A screenshot of a social media post. The text is: "Na linguagem da net profa Ah em mntas coisas , influencia no mdo de se vestir . ajuda pessoas msr timidias e cm dificuldades de interação social , pois ela se expressa atves dquilo, na recuperação mdica de pssas cm doenças cerebrais , no uso de um dterminado prduto se usdo mscas jviais tocadas com frequencia em baladas e prncipalmente o vocabulário .bjo profaa 15 de março às 11:40 · Curtir". There is a blue 'x' icon in the top right corner of the post area.

Na linguagem da net profa  
Ah em mntas coisas , influencia no mdo de se vestir . ajuda pessoas msr timidias e cm dificuldades de interação social , pois ela se expressa atves dquilo, na recuperação mdica de pssas cm doenças cerebrais , no uso de um dterminado prduto se usdo mscas jviais tocadas com frequencia em baladas e prncipalmente o vocabulário .bjo profaa  
15 de março às 11:40 · Curtir

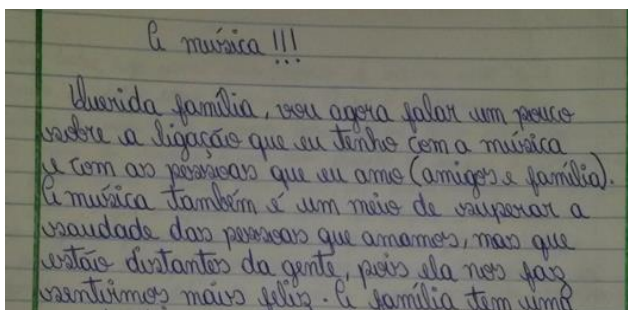
## 5.2. Da enquete à carta

Para a retextualização da enquete num novo gênero, o da carta, seguiu-se as propostas de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010). Convidou-se os alunos a observar as características e o processo de textualidade do material-fonte, ou seja, verificar os elementos coesivos, aspectos relativos à informalidade, à situacionalidade, à intertextualidade, à progressão textual, dentre outros. Dado este passo, os alunos foram instruídos a produzir novo texto, observando as características do gênero carta. Notamos no recorte A da carta 1 o uso do vocativo, da primeira pessoa, ressonâncias dessa redação escolar, além do remetente, destinatário, local, data, assinatura, presentes no gênero:

### 5.2.1. Recorte A da carta 1

A partir do recorte abaixo, é possível compreender a atividade de retextualização como favorecedora do trabalho com a produção textual, facilitando a compreensão do que foi escrito no texto-fonte. Percebeu-se neste excerto o envolvimento dos interlocutores, o contexto de situação, elementos linguísticos variados, que abrangeram seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apre-

sentação de ideias e argumentos.



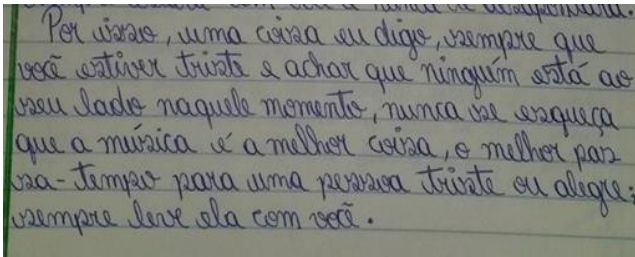
Com base em Dell’Isola (2007), nesse processo de retextualização, o texto-fonte, a enquete, sofreu adaptações e perdas (linguagem informal, internetês foram adequados ao novo gênero), mas essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um gênero para outro. O aluno foi levado a pensar sobre as características do gênero carta, e conduzido a escrever, revendo, corrigindo, acrescentando, interferindo no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro, a preocupação do aluno era a manutenção do conteúdo o que o levou a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos (enquete e carta).

Verificou-se, a partir desse *corpus*, que o aluno compreendeu o propósito da enquete conseguindo retextualizá-la de modo coerente e coeso, como demandava o novo gênero. Assim, o aluno-autor conseguiu inter-relacioná-la com conhecimentos prévios (“A música também é um meio de superar a saudade das pessoas que amamos, mas que estão distantes” (expressão dos saberes experienciais), sendo que este é um dos objetivos principais do ensino, estipulado nos PCN: o aluno deve apre(e)nder os conteúdos sendo capaz de inter-relacioná-los com outros conhecimentos e com o próprio cotidiano, com suas experiências de vida.

As relações de sequenciação do tópico frasal e a coerência e coesão internas da paragrafação, na retextualização da enquete, foram utilizadas com adequação. Isto é verificável no uso do operador argumentativo conclusivo *por isso* na primeira linha do recorte B da carta 1, como também na articulação dos pronomes, dos advérbios, das conjunções etc.:



### 5.2.2. Recorte B da carta 1



Ao retextualizar as postagens do *Facebook*, do texto-base enquete que trouxe discussões sobre como a música influencia a vida, o estudante eliminou completamente os traços da linguagem da Internet e produziu um texto coerente com a língua padrão. No processo de retextualização, o fato verificável foi a substituição dos termos *vc*, *cm*, *q* – presentes nas ilustrações de modo supremo – por *você*, *com* e *que*, nessa mesma ordem, constantes no recorte B da carta 1. Este fato demonstra que o aluno sabe que as palavras *vc*, *cm*, *q*, entre outras do internetês, não caberiam no contexto da língua escrita normatizada, por se tratar de termos informais. O aluno demonstra um maior interesse pela escrita retextualizada, pois trabalha a partir de dados reconhecidos e produzidos por ele próprio e que trata de assuntos considerados relevantes.

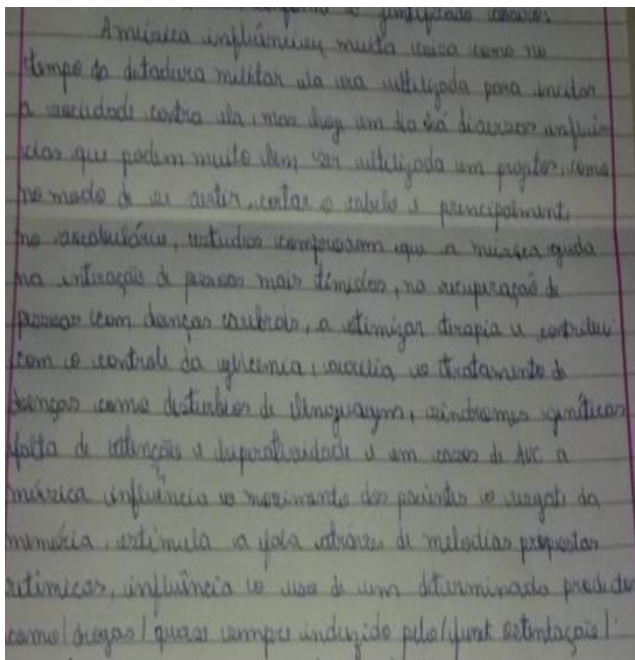
Assim, na retextualização, o aluno-autor se engaja na defesa do seu ponto de vista, elaborando tópicos discursivos bem estruturados, formal e prescritivamente, com acréscimos, correções dos internetês, operadores argumentativos, progressão temática. Essas incursões são percebidas no recorte A da carta 2, no qual o sujeito analisado, dirigindo-se à presidente Dilma Roussef, procura convencê-la da influência e importância da música para o desenvolvimento de políticas públicas:

### 5.2.3. Recorte A da carta 2

Nessa direção, os alunos tiveram a consciência de que a linguagem informal utilizada na enquete deve permanecer exclusivamente nas nuvens, não sendo permitido na redação escolar, o caso da carta oficial, principalmente combinações de letras e números que substituem palavras ou sentenças, como o símbolo 🍷, indicando contentamento; e na ilustração 2, o número 1, substituindo o artigo indefinido *um*.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Confirmou-se que os aprendizes conseguem discernir os espaços de atuação da língua(gem), evidenciado através das simbologias, pois neste contexto de escrita – Concurso dos Correios, eles compreenderam que não seria permitido o internetês.



Assim, os alunos souberam diferenciar algumas características da oralidade e da escrita, bem como o internetês das regras gramaticais exigidas na retextualização. Nos recortes A e B das cartas 1 e 2, respectivamente, ocorrem estratégias de inclusão, visto que o pouco uso de caracteres do internetês propiciou esta condição em parte dos casos. Além disso, a enquete fez pouco uso da paragrafação, devido à brevidade das mensagens virtuais, em sua maioria.

### **6. Conclusão**

Em vista as mudanças no ensino de língua materna, a proposta de trabalhar com gêneros textuais, passa a ser ponto crucial dessa transformação; assim a retextualização apresenta-se como importante instrumen-

to nesse novo emolduramento do ensino de língua portuguesa.

Verificou-se a necessidade de se trabalhar os fenômenos gramaticais contidos no contexto de interação. Deve-se levar à escola situações reais de uso da língua. O aluno, na escola, se encontra frente a frente com uma língua que parece ser outra, bem diferente daquela que fala e escreve nas situações mais triviais do cotidiano. Os acontecimentos da vida devem compor o ponto de apoio da prática pedagógica, alimentando as definições do que levar para a observação, o debate, a discussão e a análise na sala de aula, conforme propõe Antunes (2007 e 2012).

Na execução deste trabalho observou-se uma *variação diastrática* (a que se verifica através da comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais), comparando a escrita dos entrevistados e a linguagem usada em diferentes classes sociais, observou-se também um certo rigor na *variação diafásica*, pois, o trabalho seria monitorado por professores de língua portuguesa e acima de tudo, a variação que mais nos interessa, a *variação diagenérica* sofrida ao aplicarmos a língua em diferentes gêneros textuais (texto virtual: enquete do *Facebook* e o texto formal em sala: produção de cartas). Sobre variação ver Ilari (2006) e Bortoni-Ricardo (2004 e 2006).

Quando se propôs investigar a retextualização de uma enquete realizada no ambiente virtual (*Facebook*), feita por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, teve-se como tarefa a discussão das operações envolvidas nesse trabalho. A retextualização dos alunos foi de um texto escrito para outro escrito, com mudança de gênero: de uma enquete (gênero *Facebook*) para uma redação escolar (gênero carta). Sobre as atividades de retextualização, adotou-se as postulações, sobretudo, de Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007).

Nas retextualizações investigadas, pôde-se perceber que houve, de modo geral, adequação da linguagem com vistas na gramática normativa, progressão temática, acréscimos, reordenação tópica, paragrafação. Ademais, verificou-se que essa atividade foi importante para os alunos aprenderem a organizar informações, sendo que a maioria conseguiu construir textos bastante coesos e coerentes. Ainda, percebeu-se que cada aluno retextualizou a enquete no *Facebook* de uma maneira própria, única.

Notou-se também que a atividade de retextualização englobou várias operações que favoreceram o trabalho com o texto, incluindo dentre elas a compreensão do que foi dito ou escrito. No processo de retextualização estiveram envolvidos os interlocutores, o contexto de situação,

elementos linguísticos variados e de diferentes níveis que abrangeram seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

Dessa forma, os gêneros aqui investigados (o *Facebook* e a redação escolar – carta) constituem-se como instrumentos eficazes de ensino/aprendizagem. O *Facebook* é importante na medida em que constrói informações colaborativas, baseados num saber internalizado do produtor, que se vale de regras da gramática das nuvens (o internetês), e por circunscrever uma modalidade híbrida mesclando texto, som e imagem.

A prática da redação escolar, no caso a carta, contribui para a assimilação de conteúdos bem como para aprimorar a utilização de variados recursos linguístico-textuais, delineados na gramática normativa. Também, à medida que mudam as retextualizações, são possíveis várias leituras, sem que isso signifique o deslocamento do assunto principal do texto-fonte.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTO, M.; GONÇALVES, E. Diálogos online. As intersemioses do gênero *Facebook*. *Revista Ciberlegenda*, n. 25, Rio de Janeiro, p. 100-110, outubro de 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora?* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CLOUDCOMPUTING. Disponível em:

<<http://www.infowester.com/cloudcomputing.php>>. Acesso em: 18-03-2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Ja-

neiro: Lucerna, 2007.

ILARI, R. *O português da gente: a língua que estudamos – a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Â. B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

\_\_\_\_\_. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NUVENS. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/nuvens>>. Acesso em: 18-03-2014.

ROJO, R. H R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Desafios dos (multi)letramentos nas nuvens. *Na Ponta do Lápis*, ano IX, n. 22, ago. 2013.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.