

A IMPORTÂNCIA DA RETEXTUALIZAÇÃO PARA AMENIZAR O IMPACTO DO INTERNETÊS NA COMPETÊNCIA DA MODALIDADE ESCRITA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Vanessa Cordeiro Estrella Quinhones (FFP-UERJ)

neneca2703@gmail.com

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

jomartelho@gmail.com

RESUMO

O internetês é a modalidade mais utilizada pelos alunos do Ensino Básico e isso causa um impacto direto no aprendizado da competência da modalidade escrita padrão da língua portuguesa. Percebe-se que a escrita virtual está mais próxima da oralidade coloquial, e, por isso, é a mais usada pelos alunos; logo, está mais distante da escrita padrão, que na maioria das vezes, os alunos desconhecem ou não utilizam com frequência. É importante ressaltar que a linguagem no *WhatsApp*, por exemplo, é dotada de características próprias como o hibridismo entre a oralidade e escrita, a multimodalidade e a velocidade comunicativa, além desse gênero digital ou tecnológico transitar entre essas duas modalidades da língua e assemelhar-se à conversação face a face por meio de textos e áudios. No entanto, o impasse na escrita escolar reside justamente nesse ponto: se a *internet* é baseada na escrita, mas em uma escrita maleável, informal e imediatista, o estudante enfrenta sérias dificuldades para separar esse registro cotidiano do registro formal exigido pela escola. O impacto do hibridismo digital gera o que se observa nas salas de aula – textos escolares com escassez de conectivos, pontuação deficitária e abreviações irregulares “inadequadas” (ou melhor, em desacordo com as normas padrões de ortografia). Portanto, é importante analisar a capacidade de monitoramento estilístico e de retextualização dos alunos e investigar como eles transitam entre as marcas da oralidade na escrita digital (*WhatsApp*) e as exigências da norma-padrão da língua portuguesa.

Palavras-chave:

Internetês. Retextualização. Escrita padrão.

ABSTRACT

“Internet-speak” is the mode most frequently used by Elementary School students, and this directly impacts their acquisition of proficiency in standard written Portuguese. It is evident that online writing closely resembles colloquial speech, which explains its popularity among students, and is therefore far removed from standard writing, a form that students often do not know or rarely use. It is worth noting that language use on platforms like *WhatsApp* possesses distinct characteristics, such as a hybrid nature blending speech and writing, multimodality, and rapid communication; furthermore, this digital genre bridges these two linguistic modes, resembling face-to-face conversation through the exchange of text and audio messages. However, the challenge regarding academic writing lies precisely here: since internet communication relies on writing – albeit a flexible, informal, and immediate style – students struggle to distinguish this everyday register from the formal register required by schools. The impact of this digital hybridity manifests in the classroom through student texts characterized by a lack of connectors, poor punctuation, and irregular – or “inappropriate” (strictly speaking,

non-standard) – abbreviations. Therefore, it is crucial to analyze students’ capacity for stylistic monitoring and retextualization, and to investigate how they navigate the transition between the markers of orality found in digital writing (such as on WhatsApp) and the requirements of standard Portuguese.

Keywords:

Retextualization. Internet slang. Standard writing.

1. Introdução

É nítido que a escola prioriza o ensino da língua portuguesa padrão e isso é primordial, já que para muitos alunos é a única forma de contato com essa modalidade. O ensino deve ser para todos, independentemente de qualquer fator social, pois o aluno precisa estar preparado e precisa saber se expressar em qualquer situação (de forma oral ou escrita) adequadamente.

Porém, por ser o internetês a modalidade mais utilizada pelos alunos do Ensino Básico, causa um impacto direto no aprendizado da competência da modalidade escrita padrão da língua portuguesa. Uma das razões deve-se ao fato de ser uma modalidade, que se utiliza de abreviações e *emojis* para tornar a comunicação mais rápida. Como esse tipo de linguagem não exige conhecimentos de gramática da modalidade padrão, torna-se cada vez mais comum entre os jovens de escola pública.

É importante ressaltar que a linguagem no *Whatsapp*, por exemplo, é dotada de características próprias como o hibridismo entre a oralidade e escrita, a multimodalidade e a velocidade comunicativa, além desse gênero digital ou tecnológico transitar entre essas duas modalidades da língua e assemelhar-se à conversação face a face por meio de textos e áudios.

Ao analisar a passagem do texto produzido em ambiente digital – especificamente em interações no *WhatsApp* – para o registro escrito formal, como o relato de acontecimentos, esta pesquisa ampara-se na noção de *continuum* dos gêneros textuais (Cf. Marcuschi, 2010 [2001]; Botelho, 2012). Embora ambas as produções pertençam à modalidade escrita, a comunicação digital do *WhatsApp* caracteriza-se por uma “escrita oralizada” de alta informalidade, o que demanda do produtor textual operações complexas de retextualização.

Como o gênero digital (*WhatsApp*) possui características únicas (hibridismo, multimodalidade, instantaneidade), surge a necessidade de se investigar como os alunos lidam com essas características específicas ao tentarem escrever de forma formal. Até porque essas características do *Whatsapp* não se definem como um meio em que a escrita é descuidada, mas como uma linguagem complexa e menos engessada.

Desta forma, a inclusão e o trabalho com os gêneros textuais no ambiente escolar mostram-se fundamentais para uma formação linguística do aluno. A linguagem precisa ser evidenciada pelas ações sociais e comunicativas de forma contextualizada por meio dos gêneros. Portanto, quando a escola trabalha os gêneros digitais tecnológicos – como as interações do *WhatsApp*, ela legitima o repertório que o estudante de fato utiliza em seu cotidiano. Isso não quer dizer que a norma-padrão seja irrelevante, muito pelo contrário, o ensino pautado em gêneros textuais visa expandir a capacidade comunicativa desse aluno. Dessa forma, ao propor a retextualização dessas vivências digitais para os gêneros relato, por exemplo, o estudante compreende a linguagem como um processo de escolha e adequação ao contexto de circulação, transformando-se em um sujeito sociolinguisticamente competente, capaz de transitar com segurança entre a informalidade das redes e as exigências da escrita formal.

Compreender essa dinâmica é fundamental, pois são justamente essas marcas de oralidade e agilidade digital que desafiam o monitoramento estilístico dos alunos quando produzem textos acadêmicos, como redações escolares.

2. O que é retextualização?

A retextualização, de acordo com Marcuschi (2010 [2001], p. 46), “não é um processo mecânico”, é um processo complexo que causa interferência no código e no sentido, além de tornar evidente uma série de aspectos da relação oralidade–escrita, que quase sempre são mal compreendidos.

Desta forma, o autor ressalta que

[...] 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 esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (Marcuschi, 2010 [2001], p. 47) (grifos do autor)

Marcuschi (2010 [2001]) observa que a retextualização é uma atividade de transformação textual; ou seja, é a reformulação de certos textos numa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Ele envolve a passagem do oral para o escrito, do escrito para o oral e do escrito para o escrito. É uma atividade que se realiza cotidianamente em diversas esferas da atividade humana.

Além disso, o autor (2010, p. 49) afirma que as operações de retextualização não são aleatórias; elas obedecem a uma série de regularidades que

dependem fundamentalmente da situação de produção, do gênero textual de chegada e dos objetivos daquele que se propõe a executar a retextualização.

Há quatro possibilidades em relação à fala e à escrita de retextualização:

Figura 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)

Fonte: Marchuschi (2010, p. 48).

Neste trabalho, serão investigadas algumas operações presentes no processo de retextualização da alternativa (4) do Quadro 1: passagem do texto escrito (conversa de *WhatsApp*) para o texto escrito (relato de acontecimentos na modalidade padrão).

Embora o *WhatsApp* e o Relato Formal pertençam à modalidade escrita, aquele primeiro carrega o que chamamos de concepção discursiva oralizada (uso de gírias, abreviações, falta de pontuação formal, fragmentação). Portanto, a adaptação do *WhatsApp* para o relato padrão envolve aplicar as mesmas operações que Marcuschi desenhou para a passagem do oral para o escrito, já que se eliminará marcas de oralidade e informalidade da escrita digital para a escrita padrão.

Ao tratar da passagem do texto escrito em ambiente digital (conversa de *WhatsApp*) para o texto escrito formal (relato de acontecimentos), a pesquisa se ampara na noção de *continuum* dos gêneros textuais proposto por Marcuschi (2010 [2001]), em que afasta a ideia de dicotomia entre fala e escrita.

Em vez de vê-las como uma divisão rígida (fala de um lado, escrita de outro), o autor as coloca em um eixo contínuo que varia de acordo com o grau de formalidade e o planejamento do texto, como se pode constatar na Figura 2 a seguir.

Figura 2: Gráfico da representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Nesse gráfico do contínuo tipológico de Marcuschi, pode-se observar que a diferença entre fala e escrita não é de natureza ontológica (essencial), mas sim de uso social. O gráfico ilustra que a língua é flexível e que os falantes adaptam os recursos de ambas as modalidades conforme as restrições e objetivos do gênero discursivo em jogo.

Neste sentido, a conversa de *WhatsApp*, embora se efetive como um texto escrito, ela é altamente influenciada pela oralidade e tem baixo planejamento, alta interatividade, uso de abreviações, gírias, *emojis* e uma sintaxe mais fragmentada. Entretanto o relato formal é um texto com alto grau de planejamento, sem interação imediata com o leitor, que exige o monitoramento da norma-padrão da língua, coesão estruturada e clareza.

Considerando aquele quadro tipológico, proposto por Marcuschi (2001), poder-se-ia dizer que o produto do *WhatsApp* seria relacionado entre os que Marcuschi colocou, circunscrito, no centro do seu *Continuum*, já que esses produtos compartilham aspectos da escrita e da oralidade; o relato formal seria relacionado entre os que Marcuschi colocou como Textos Acadêmicos da escrita.

2.1. Qual sua importância para o ensino?

Falar e escrever são modalidades específicas, que consideramos desprovidas de qualquer gradação de valor ou hierarquia. Se, por um lado, descontrói-se o mito da fala como um domínio caótico e sem regras, por outro, desmistifica-se a escrita como o repositório exclusivo do planejamento formal e da correção gramatical, pois ambas as modalidades comportam registros que variam do formal ao informal. Por conseguinte, a retextualização assume o *status* de uma atividade interativa de alta complexidade, distanciando-se de uma simples “higienização” ou correção do texto oral de partida.

A retextualização funciona como uma ferramenta pedagógica essencial para que o aluno perceba a adequação discursiva e saiba interagir em diferentes contextos sociais. O autor atua para adequar a linguagem, garantindo que o sentido e a função comunicativa sejam preservados e sejam eficazes no novo contexto. Portanto, é um processo que viabiliza a maleabilidade e a adaptação textual a múltiplos contextos sociointerativos.

No cotidiano, a retextualização é muito comum, já que redigimos anotações a partir de uma exposição oral ou transcrevemos um depoimento rotineiramente. Todavia, sob o ponto de vista cognitivo, trata-se de um procedimento que exige operações complexas requer um entendimento prévio por parte do retextualizador, que atua como um tradutor intermodal.

Pode-se observar que a *internet* não se limita a apenas textos, e essa capacidade de combinar diferentes mídias significa que diversos tipos de signos e de significação (semioses) podem ser usados e interpretados ao mesmo tempo, ou seja, o uso de mídias variadas constrói o significado e intensifica a comunicação, tornando-a mais rápida e prática, com a economia da escrita.

No entanto, para o autor (2010, p. 22), “a *internet* e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita”, pois na *internet*, apesar do uso de mídias variadas, a escrita é primordial. O problema é o impacto que esse hibridismo tem causado na escrita escolar.

Ao definir os gêneros digitais como eventos “fundamentalmente baseados na escrita”, Marcuschi (2010 [2001]) desmistifica a ideia de que a *internet* estaria “destruindo” a capacidade de escrever das novas gerações; na verdade, os jovens nunca escreveram tanto quanto na era digital. O que se convencionou chamar de “problema ou impacto na escrita escolar” – como o uso de abreviações, internetês ou falta de pontuação formal em redações – não decorre de uma incapacidade cognitiva, mas sim de uma dificuldade de transição de registro.

O ambiente escolar muitas vezes falha ao rotular a escrita da *internet* como “errada” ou “inferior, em vez de tratá-la como um gênero específico e legítimo de comunicação rápida. O desafio pedagógico, portanto, reside em ensinar ao aluno a reconhecer que a escrita digital e a escrita acadêmica ocupam posições distintas no contínuo linguístico, exigindo diferentes níveis de monitoramento e formalidade.

Assim, a escola não deve combater o hibridismo característico da rede, mas sim, tomá-lo como um rico ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa. Além de compreender que a escrita da *internet* é primordialmente interativa e dinâmica, fazendo com que o educador se permita trabalhar o conceito de adequação vocabular e adequação de gênero de forma prática. Quando o estudante compreende que o hibridismo da *internet* é um recurso de uso social para simular a pressa e a proximidade da fala, ele passa a entender por que um artigo de opinião ou uma dissertação escolar exigem distanciamento, planejamento rígido e norma-padrão. Assim, o impacto da *internet* na escrita escolar deixa de ser um “obstáculo” pedagógico e passa a ser uma ferramenta de conscientização sociolinguística, mostrando que escrever bem é, fundamentalmente, saber adequar o texto às exigências de cada situação comunicativa.

Koch e Elias (2023) apontam que escrever é um processo de coautoria e interação que depende diretamente do conhecimento das práticas sociais de linguagem. Segundo as autoras,

[...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um único indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam sujeitos de uma determinada cultura. (Koch; Elias, 2023, p. 55)

Assim, compreende-se que o “internetês” e o texto formal não são apenas formas diferentes de escrever, mas reflexos de práticas culturais distintas. Enquanto o ambiente digital – com sua velocidade e fluxo contínuo de dados – molda um gênero textual fragmentado e imediato, o relato formal exige um gênero estruturado na reflexão, na coesão e no aprofundamento do saber.

As autoras deixam claro que dominar a norma-padrão não é um ato natural ou puramente individual, mas sim o resultado de um processo de socialização ativa dentro de uma cultura letrada. Portanto, quando o estudante transpõe a linguagem das telas para a redação escolar, ele está apenas operando dentro do gênero que lhe é mais familiar; cabe à escola inseri-lo nessas novas “formas-padrão” de interação para que ele possa, de fato, participar ativamente da construção do conhecimento formal.

Na escola, o impacto do meio digital não se resume a “escrever certo ou errado”. O grande desafio trazido pelas novas tecnologias é saber fazer com que os estudantes adequem ao uso da linguagem ao contexto situacional, pois eles sabem se comunicar muito bem na *internet*, mas muitas vezes têm dificuldade no registro formal exigido na escola.

Em consequência do uso constante dos meios tecnológicos, há a omissão da acentuação gráfica, a indiferença de letra maiúscula e minúscula, assim como na pontuação, além de um limitado vocabulário e o uso restrito de elementos conectivos. Isso acontece porque no ambiente digital a comunicação é rápida e se utiliza de outros meios que funcionam de entonação e gestos.

Outro fator que acaba prejudicando a escrita escolar é o corretor automático dos celulares que mascara o desconhecimento das regras. Quando o estudante precisa produzir uma redação à mão (no papel), a falta de hábito se transforma em esquecimento generalizado de acentos essenciais (como a diferença entre “é” e “e”, “pôde” e “pode”, ou as regras de proparoxítonas).

Na *internet*, a pontuação clássica muitas vezes é deixada de lado. Em vez de usar vírgulas e pontos-finais para separar ideias, o usuário simplesmente envia várias mensagens seguidas ou quebra a linha. Além disso, o ponto-final no *WhatsApp* passou a ser lido socialmente pelos jovens como sinal de formalidade excessiva.

O impacto disso pode ser visto em textos escolares longos que parecem um “bloco único”, sem pausas, ou com parágrafos excessivamente curtos (estilo *feed* de rede social). Há uma perda notável no uso da vírgula para isolar elementos explicativos e na articulação de subordinâncias complexas.

Desta forma, o papel do professor é atuar hoje como mediador de estilo. A escola precisa ensinar o aluno a ter a capacidade de adequar a fala e a escrita ao contexto situacional, mostrando que o “internetês” tem seu valor no *chat*, mas que a norma padrão, com sua acentuação e pontuação precisas, é o passaporte para o ambiente acadêmico e profissional.

2.1.1. Procedimentos metodológicos

Em uma pesquisa-ação voltada para o ensino de línguas, a avaliação diagnóstica configura-se como um instrumento de investigação prospectiva, ou seja, é uma sondagem inicial com o objetivo de não apenas verificar “erros”, mas para atuar como um mapeamento cognitivo e sociocultural do grupo investigado. Esse diagnóstico não possui fins classificatórios, mas sim o propósito de identificar o repertório real dos alunos – suas hipóteses lingüís-

ticas, facilidades e defasagens – antes que qualquer intervenção didática seja introduzida.

O instrumento foi desenhado para investigar e mapear dois eixos centrais: o perfil de uso do aplicativo *WhatsApp* (frequência, gêneros mais utilizados como áudios e textos, e nível de familiaridade com as ferramentas) e a autopercepção dos estudantes quanto ao monitoramento estilístico que realizam – isto é, se reconhecem a necessidade de ajustar a linguagem ao migrarem do ambiente virtual para a escrita escolar.

Esse projeto seguiu o exemplo de Botelho (2012), em que cada aluno narrou uma conversa de grupo do *WhatsApp*, porém eles fizeram a retextualização para relato formal. Esse mapeamento comparativo serviu a um propósito metodológico crucial, que é compreender a distância percebida pelos alunos entre a escrita imediata do cotidiano virtual e a escrita planejada exigida pela escola. A partir do diagnóstico de como eles operam e valorizam tanto o *WhatsApp* e desprezam a escrita formal, tornou-se importante o aprendizado de gêneros variados para que eles possam transitar em diferentes gêneros de acordo com a necessidade do contexto em que se está inserido.

Sendo assim, este trabalho se preocupa em desenvolver e avaliar o monitoramento estilístico dos alunos diante dos gêneros trabalhados, capacitando-os a gerenciar escolhas linguísticas conscientes e a adequar seus textos de acordo com as restrições e possibilidades do contexto comunicativo.

Pretendeu-se, com isso, investigar e contornar os bloqueios e o esvaziamento discursivo que o uso constante e fragmentado do *WhatsApp* muitas vezes impõe à construção de textos de maior extensão, transformando as diferenças entre a oralidade tecnológica e a norma-padrão em um exercício de reflexão consciente, autoral e proficiente sobre a linguagem.

2.1.2. Estratégias Práticas de Retextualização

Com a finalidade de mostrar os diferentes usos da língua, foram utilizadas conversas de um grupo de alunos do oitavo ano da escola onde trabalho. O objetivo principal foi mostrar as características desse gênero, neste caso as comunicações no *WhatsApp*.

Em dupla ou individualmente os alunos fizeram o reconhecimento das marcas típicas daquelas comunicações no *WhatsApp* e colocaram o significado ao lado dos elementos indentificados por eles. Em seguida, cada aluno escreveu os acontecimentos daquelas conversas no *WhatsApp* na escrita padrão. Desta forma, eles fizeram a retextualização.

3. Considerações finais

Portanto, a forte influência do “internetês” no cotidiano dos jovens tem gerado lacunas na escrita formal, evidenciadas pela escassez de pontuação, ausência de acentuação e uso inadequado de conectivos. Esse cenário cria uma barreira no acesso à norma-padrão, tornando-a, muitas vezes, inalcançável.

Assim, observa-se a importância de trabalhar a retextualização em sala de aula, para amenizar ou acabar com impacto do internetês na competência da modalidade escrita padrão da língua portuguesa.

Desta forma, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade padrão é de suma importância, dado que o domínio dessa modalidade continua sendo um pilar decisivo para o sucesso na vida acadêmica e no mercado de trabalho, ambientes nos quais a competência comunicativa exige rigor e sofisticação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2021.

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

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2020.

_____. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1979) [1952-53]. p. 277-326

_____. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

BOTELHO, José Mário. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. São Paulo: Paco, 2012.

_____; COCKELL, Marcela. Influências mútuas de uma modalidade sobre a outra no inconsciente de um indivíduo com um alto grau de letramento. *Anais do XIII CNLF*, V. XIII, n. 4, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/influencias_mtuas_de_uma_modalidade_sobre\)a_outra_no_BOTELHO_MARCELA](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/influencias_mtuas_de_uma_modalidade_sobre)a_outra_no_BOTELHO_MARCELA).

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vallati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2023.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Tereza de A., COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). *Leitura e Escrita de adolescentes na internet e na escola*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____.; XAVIER A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.)

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.

KATO, Mary Aizawa. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R; MOURA, *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010 [2001].

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *A língua falada e o ensino de português*. Departamento de Letras, UFPE-1996. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/OLE-A-1%C3%ADn-gua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2026. (Texto inédito)

O ABC do internetês: um pequeno glossário das abreviações mais populares na Internet. *Revista Língua Portuguesa*, n. 40, São Paulo: Segmento, fev. 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2022.

SIGNIFICADO dos Emojis do WhatsApp. [S.l.], [s.n.], 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/356143875/Lista-de-Emojis-Whatsapp>. Acesso em: 16 jul. 2026.

XAVIER, Antonio Carlos. A (in)sustentável leveza do internet. Como lidar com essa realidade virtual na escola? In: ELIAS, V.M. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.