



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

THAÍSE DUARTE TEMOTEO GONÇALVES

**O USO DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE
RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA**

CAJAZEIRAS - PB

2017

THAÍSE DUARTE TEMOTEO GONÇALVES

**O USO DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE
RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA**

**Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal
de Campina Grande.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva
Pereira**

**CAJAZEIRAS - PB
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

G635u Gonçalves, Thaise Duarte Temoteo.
O uso dos multiletramentos em sala de aula: uma proposta de retextualização da oralidade para a escrita / Thaíse Duarte Temoteo Gonçalves. – Cajazeiras, 2017.
45f.il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Monografia (Licenciatura em Letra - Língua Portuguesa)UFCG/CFP, 2017.

1.Gêneros Textuais. 2. Retextualização. 3. Multiletramentos.4.Prática pedagógica. 5.Gênero-canção. 6.Gênero- hiperconto. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

THAÍSE DUARTE TEMOTEO GONÇALVES

**O USO DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA
DE RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA**

**Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal
de Campina Grande.**

Aprovado em 06 / 09 / 2017

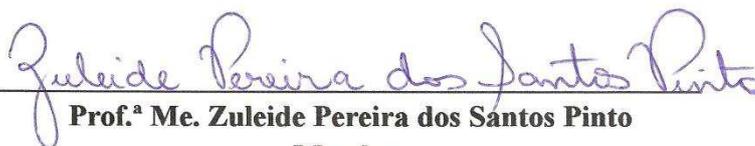
BANCA EXAMINADORA:



**Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**



**Prof.^a Me. Mércia Cavalcanti da Silva
- Membro -**



**Prof.^a Me. Zuleide Pereira dos Santos Pinto
- Membro -**

A Deus, ao meu esposo e a minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter iluminado cada dia desta conquista e me dado sabedoria nos tempos difíceis.

Ao meu esposo Edgley Segundo, por todo apoio e compreensão nos momentos em que me fiz ausente para produzir o presente trabalho.

A todos os professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, que contribuíram significativamente para minha formação.

A todos os colegas de curso pelas alegrias, angústias e aprendizados que trilhamos juntos.

E em especial à professora Dra. Hérica Paiva Pereira por toda paciência e ensinamentos a mim transmitidos.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

O avanço das tecnologias e mídias digitais traz consigo o surgimento de novos gêneros textuais, impulsionando assim, a necessidade de a escola formar sujeitos multiletrados. Nessa conjuntura questionamos como o professor poderá realizar suas aulas de língua portuguesa de modo que forme estudantes multiletrados no uso e produção dos gêneros textuais? Essa pergunta é a fonte norteadora que direciona essa pesquisa, ao buscar na retextualização uma ponte para o processo de ensino aprendizagem através dos gêneros, por meio dos multiletramentos. O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de retextualização do gênero canção para o gênero hiperconto, por meio dos multiletramentos, como prática pedagógica motivadora e significativa para alunos do século XXI. Para isso, os estudos aqui apresentados estão fundamentados, especialmente, nos aportes teóricos de Rojo (2012), ao abordar os multiletramentos e sua contribuição no ensino de língua, Marcuschi (2008; 2010), com o processo de retextualização e o ensino através dos gêneros textuais, Spalding (2010) e Dias (2012) com o gênero hiperconto, e Tatit (2003) com o gênero canção. Quanto ao procedimento metodológico, adotamos uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, pois busca compreender como ocorre o processo de retextualização através dos multiletramentos. Os resultados dos estudos apontam que, a retextualização de gêneros textuais, através dos multiletramentos, é uma atividade que ocorre de forma atrativa, significativa e eficiente, e, portanto, necessária para envolver os alunos em suas práticas sociais. Nesse contexto faz-se necessário propiciar aos discentes atividades que envolvam os novos gêneros textuais, como também os recursos digitais, para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de leitura e produção de texto, de forma motivadora, tornando-se sujeitos capazes de atuar criticamente em seu espaço social. Para finalizar, propomos uma atividade de retextualização do gênero canção para o gênero hiperconto, sob uma perspectiva dos multiletramentos, a ser realizada numa turma de 2º ano do Ensino Médio, com a intenção de contribuir para o trabalho docente em sala de aula.

Palavras-chave: Multiletramentos. Retextualização. Gêneros textuais.

ABSTRACT

As the digital technologies and digital media evolve, new textual genres are emerging, thus boosting the need for the school to form multilevel individuals. In this context, we asked how the teacher could perform his / her Portuguese language classes so that he / she would train multilevel students in the use and production of textual genres? This question is the guiding source that directs this research, when seeking in the retextualization a bridge to the process of teaching learning through the genres, through the multiletering [multiletramentos]. So, this work aims to understand the process of retextualization of the genre song to the “hypertale” [hiperconto] genre, through multiletering, as a motivational, meaningful pedagogical practice for the student of the 21st century. For this, the studies presented here are based, in particular, on the theoretical contributions of Rojo (2012), when addressing the multiletering and its contribution in language teaching, Marcuschi (2008; 2010), with the process of retextualization and teaching through textual genres, Spalding (2010) and Dias (2012) with the genre hypertale, and Tatit (2003) with the song genre. As for the methodological procedure, we adopted a qualitative bibliographical research, because it seeks to understand how the retextualization process occurs through multiletering. The results of the studies indicate that the retextualization of textual genres through multiletering is an activity that occurs in an attractive, meaningful, efficient way, and so, it is necessary to involve the students in their social practices. In this context, it is necessary to provide students some activities that involve the new textual genres, as well as digital resources, so that they can learn, in a conscious and consistent way, the mechanisms of reading and producing a text, in a motivating way, becoming individuals capable of acting critically in their social space. In order to finish it, we propose a retextualization activity, from the song genre to the hypertale genre, in a multilevel perspective, to be carried out in a 2nd year High School class, with the intention of contributing to the teaching work in the classroom.

Keywords: Multiletering. Retextualization. Textual genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1	- Fluxo das ações.....	22
Figura 1	- Esquema da textualização.....	18
Figura 2	- Canção Riacho do navio.....	36
Figura 3	- Hiperconto: Um estudo em vermelho.....	38
Figura 4	- Canção A morte do meu avô	40
Quadro 1	- Possibilidades de retextualização.....	20
Quadro 2	- Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CFP - Centro de Formação de Professores
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- UAL - Unidade Acadêmica de Letras
- UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
1.1 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NO ENSINO APRENDIZAGEM.....	14
1.2 O TEXTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	17
1.3 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE MARCUSCHI.....	19
2 MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS GÊNEROS TEXTUAIS	24
2.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS	24
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS	28
2.3 GÊNERO BASE: A CANÇÃO.....	31
2.4 GÊNERO A SER RETEXTUALIZADO: HIPERCONTO	33
3 UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: DO GÊNERO CANÇÃO PARA O GÊNERO HIPERCONTO	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

A Linguística Textual, em meados dos anos 1960, apresentou importantes contribuições para o ensino de línguas, uma vez que, essa apresentou o texto como centro deste ensino, que anteriormente se detinha a estruturas menores como a frase e a palavra. Simultaneamente aos estudos da Linguística Textual, aconteceram discussões quanto ao que define um texto e como é possível identificar o texto, surgindo assim, diversos conceitos do que é texto. Tomamos aqui como base Marcuschi (2008) que o considera uma ação linguística materializada, com estrutura e significação. Também é importante destacar que consideramos o texto como produto inacabado e em constante construção por seu caráter interativo.

No que se refere ao ensino de língua centrado no texto, esse deve ocorrer por meio dos gêneros textuais, com isso, Marcuschi (2012) apresenta o processo de retextualização, sendo este a transformação de um gênero em outro, podendo acontecer de quatro maneiras distintas: da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Portanto, é possível associar o ensino de língua através dos gêneros textuais com a retextualização, para que a aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva e significativa.

Destacamos então, que as ordens oralidade e escrita estão interligados no sentido de que ambos são campos nos quais o texto é materializado, entretanto é importante destacar que tanto oralidade como escrita, apesar de não serem consideradas dicotômicas, têm diferenças entre si e características próprias. Então, ao abordarmos a retextualização da oralidade para a escrita, faz-se necessário compreender os processos de produção de texto e como estes ocorrem de forma planejada. Com isso, é de suma importância lembrar que para a produção de um texto é necessário à compreensão acerca de seu tema e para a prática da retextualização é importante à compreensão do texto base.

O ensino acontece de forma mais atrativa quando este ocorre por meio de gêneros que os estudantes usam em seu dia a dia, isso nos leva a questão, quais são os gêneros que mais circulam na sociedade atual? Essa pergunta é facilmente respondida, considerando a Era digital em que vivemos, e que os gêneros também acompanham esta sociedade, portanto eles estão cada vez mais híbridos e digitais. Nesse sentido, para que o aluno seja competente na leitura e produção desses

novos gêneros, ele precisará de habilidades e competências múltiplas, ou seja, surge à necessidade de formar alunos multiletrados.

O multiletramento não é apenas a junção de vários tipos de letramentos, mas uma diversidade de linguagens e modos de comunicação, por isso, o trabalho com multiletramentos pode ou não envolver o uso de tecnologias, mas em sua grande maioria irá envolver, nas práticas reflexivas em sala de aula, uma multiplicidade de linguagens, de culturas, de modos e meios nos quais o texto possa se materializar de forma mais atraente e possibilitar uma interação e cooperação de seus interlocutores.

Com isso, surge o questionamento, como o professor poderá realizar suas aulas de língua portuguesa de modo que forme estudantes multiletrados na leitura e produção dos gêneros textuais. É aqui que pensamos na retextualização como ponte para esse processo de ensino aprendizagem dos gêneros no multiletramento.

A intenção da pesquisa é contribuir com a prática dos professores de língua portuguesa, para isso elaboramos uma proposta de intervenção em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, na qual os estudantes terão contato com gêneros orais e escritos, e produzirão um texto a partir do processo de retextualização, tendo como gênero base: a canção, que é um gênero oral e de tradição popular, para o gênero escrito e digital: o hiperconto. Queremos com isso, mostrar um modo de formar estudantes multiletrados que conhecem e são capazes de produzir os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, sendo estes digitais ou não.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva compreender o processo de retextualização do gênero canção para o gênero hiperconto, por meio dos multiletramentos, como prática pedagógica motivadora e significativa para alunos do século XXI. Para isso, buscamos refletir sobre a importância do texto como ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa, como também, descrever o processo de retextualização de um gênero oral para um gênero escrito, com isso, diferenciar letramentos e multiletramentos e por fim, apresentar o hiperconto como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa por meio dos multiletramentos.

Para fundamentar este trabalho nos baseamos principalmente em Rojo (2012), Soares (2012), Marcuschi (2008; 2010), Spalding (2010), Tatit (2003), Dias (2012), entre outros. Esses estudiosos contribuíram para o desenvolvimento do trabalho no que se refere a conhecimentos teóricos linguísticos acerca dos multiletramentos, bem como do processo de retextualização e definição dos gêneros

textuais canção e hiperconto. E como metodologia, esta pesquisa é bibliográfica por tratar de estudos realizados por meio de livros, textos orais, escritos e digitais acadêmicos; e de cunho qualitativo porque busca compreender como ocorre o processo de retextualização através dos multiletramentos.

O trabalho está distribuído em três capítulos distintos. No primeiro falamos de como o texto é importante instrumento nas aulas de língua portuguesa, para isso, fizemos um percurso histórico de como a Linguística Textual contribuiu para o texto ser a ferramenta central nas aulas de línguas, apresentamos o conceito de texto na visão de diferentes estudiosos e expomos o que é e como acontece o processo de retextualização.

No segundo capítulo, abordamos os multiletramentos na produção dos novos gêneros, para isso definimos o que são os multiletramentos e como esses podem contribuir na produção dos novos gêneros. Além disso, apresentamos os gêneros canção e o hiperconto, que serão usados no processo de retextualização.

Por fim, no terceiro capítulo apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica a ser trabalhada com alunos do 2º ano do Ensino Médio com a intenção de desenvolver habilidades de leitura e produção textual através dos multiletramentos.

1 O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo abordamos o texto e sua funcionalidade nas aulas de Língua Portuguesa através de um processo de retextualização de gêneros textuais.

Sabemos que o texto é, atualmente, um grande aliado nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que este passou a ser o centro dos estudos a partir da Linguística Textual. Portanto, é por meio dele que podemos transitar os mais vários gêneros textuais, que circulam na nossa sociedade, através de um ensino contextualizado.

Com a ideia de retextualização, proposta por Marcuschi, vimos uma forma de aliar o ensino de gêneros textuais e de sua funcionalidade na língua, por meio de uma atividade interativa, na qual os estudantes possam ter um contato direto com o texto, não só na sua leitura e interpretação, como também em sua produção. Portanto, atividades como a retextualização propiciam aos estudantes o contato, tanto na leitura como na produção de gêneros textuais nas mais diversas situações comunicativas.

1.1 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUISTICA TEXTUAL NO ENSINO APRENDIZAGEM

O uso do texto nem sempre foi tão comum quanto é atualmente, com o surgimento da Linguística Textual. Esse foi o marco inicial para que os estudiosos da língua passassem das teorias, que se detinham a um estudo da língua centrado em palavras e frases, para o estudo através do texto. Nesse sentido, Oliveira fala como surgiu à Linguística Textual:

A linguística textual começou a se desenvolver na Europa no século XX, durante a década de 1960, e a partir daí se disseminou, no Brasil, conta com expressivo número de pesquisadores. [...] A linguística textual representa um momento em que se procura a superação do tratamento linguístico em termos menores – palavra, frase ou período – no entendimento de que as relações textuais são muito mais do que um somatório de itens ou sintagmas – nessa

perspectiva, dois mais dois é mais que quatro. (OLIVEIRA, 2009, p. 193).

Percebemos que se comparada a outras ciências, a Linguística Textual é uma ciência recente que nos apresenta um novo olhar para o estudo das relações textuais, como bem a autora explicitou, indo além de unidades distintas que eram estudadas de formas isoladas, agora estudadas como sintagmas relacionados de forma semântica e sintática.

Para Bentes (2003), os estudos acerca do texto são parte de muito empenho teórico, que diferencia os métodos e perspectivas existentes, no sentido de ir além do que está delimitado na frase, contemplando a situação de comunicação, o sujeito, termos esses abandonados pelas pesquisas da Linguística Estrutural, que via a língua apenas como sistema de códigos, tendo somente a função de informar. Sendo assim, entendemos a Linguística Textual como a ciência que norteou os estudos linguísticos centrados no texto e em suas relações de sentido presente neles.

Ainda para a autora, está corrente de estudos percorreu uma trajetória até sua forma atual, com isso é possível perceber três momentos distintos nesse percurso: a análise transfrástica, o surgimento das gramáticas textuais e o texto visto como um processo.

No que diz respeito à análise transfrástica, essa parte da frase para o texto, uma vez que seus estudiosos preocupavam-se com as relações entre as frases e os períodos. Assim como, estuda a co-referenciação, em especial o uso dos pronomes para se referir a um sintagma nominal anterior.

Quanto ao surgimento das primeiras gramáticas textuais, estas concebem o texto como um princípio uniforme, constante e abstrato, ou seja, o texto é visto como oposto ao discurso, uma estrutura convencionalmente construída e pronta.

Por fim, na terceira etapa o texto é considerado um processo que passa a ser analisado também em seu contexto, considerando assim a recepção, a sua interpretação e as condições externas de produção. Esses avanços nos estudos da Linguística Textual refletiram diretamente nas escolas, modificando o processo de ensino aprendizagem da língua materna, partindo agora de estudos preocupados com a significação. Ao falar dos estudos do texto, Koch (2004, p. 9) explica que como estes aconteceram a partir dos anos 1990:

[...] além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem a importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referência, inferência, acesso ao conhecimento prévio etc.

Desta forma, percebemos um novo modo de conceber o texto nas escolas, seja ele na modalidade oral ou escrita, diferentemente dos estudos anteriores que contemplavam somente análises de palavras e frases isoladas, sempre com destaque para o ensino da gramática. Sendo assim, a preocupação passou a ser com a compreensão e interpretação do texto, reflexão acerca das suas condições de produção, seus interlocutores e o conhecimento prévio do leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) também reforçaram que o ensino de língua deveria acontecer através do uso do texto, como instrumento central a ser estudado. Isso ocasionou uma mudança na proposta pedagógica da escola, trazendo uma melhora significativa na aprendizagem no que diz respeito à leitura e à escrita. Confirmando o que falamos a respeito de uma educação através de textos, Antunes (2009) confirma que é necessário o trabalho com o texto se queremos desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos.

É importante ressaltar ainda que, no início dos estudos da Linguística Textual, o texto passou a ser usado nas aulas de língua, no entanto ainda era usado apenas como um pretexto para ensinar gramática, pois não existiam reflexões sobre ele. Foi então que, só a partir dos anos 90, o texto passou a ser efetivamente estudado nas escolas como um agente importante da língua, ao considerar seus aspectos linguísticos, contextuais e sociais.

Concluimos que a Linguística Textual deu uma grande contribuição para que o ensino de língua passasse a ser significativo para os alunos, já que não estava reduzido ao ensino de normas gramaticais. Este foi muito mais além, ao mostrar a importância do trabalhar os diferentes gêneros textuais nas diversas situações comunicativas da vida cotidiana, destacando a relevância de formar sujeitos críticos e participativos na leitura e compreensão dos variados textos que circulam a sociedade.

1.2 O TEXTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Paralelo ao surgimento da Linguística Textual teóricos vários começaram os estudos a respeito do conceito de texto. Koch (2004) apresenta várias concepções de conceitos de texto, entre estes, ela destaca os seguintes:

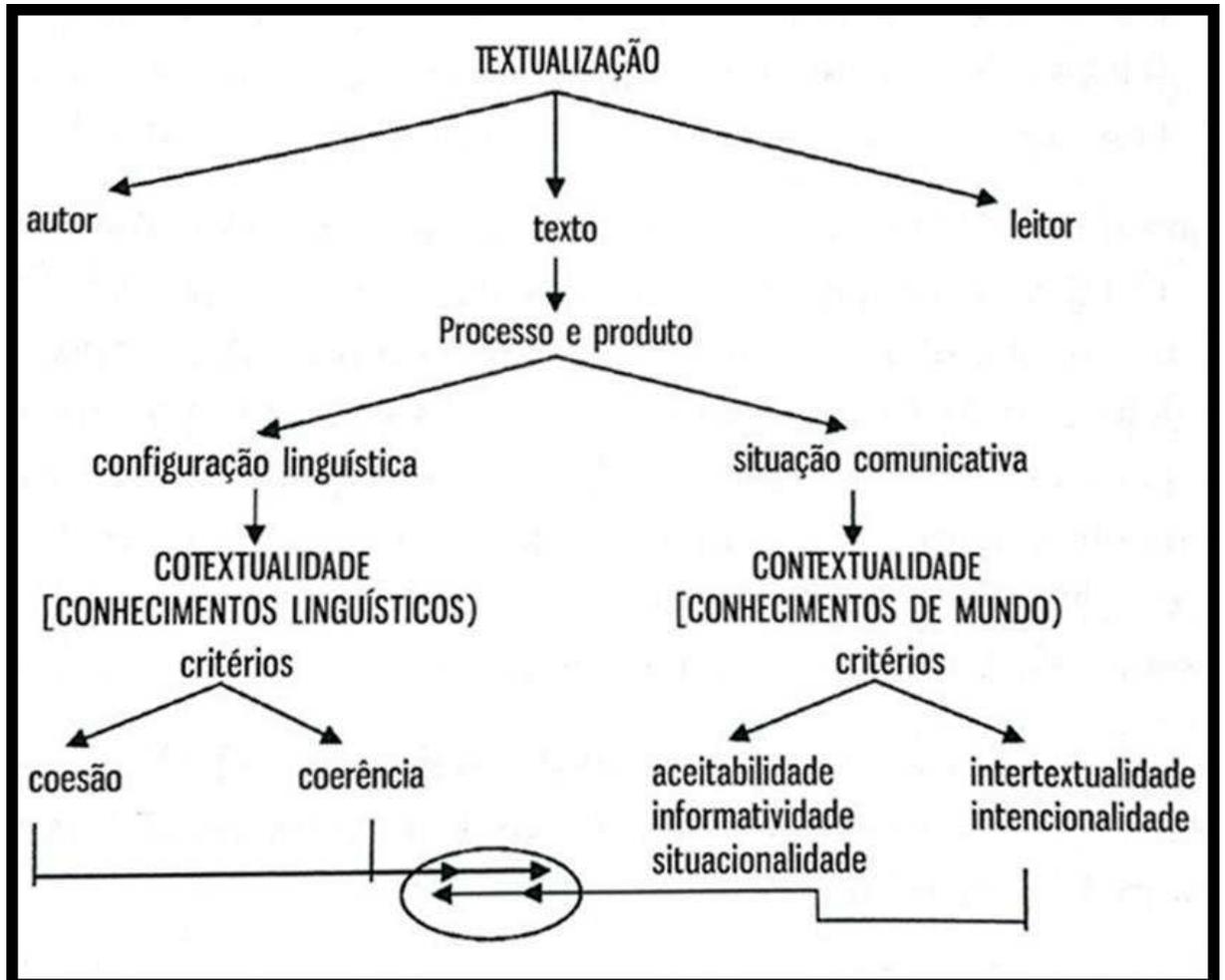
1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base pragmática);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitivista-interacional). (KOCH, 2004, p. 12).

A autora faz um percurso de diversos momentos do conceito de texto para alguns ramos e concepções da linguística, mostrando que não existe um conceito definido do que é texto, mas diversos conceitos, o que justifica o nosso título no plural. Ela defende que há uma evolução desde que o texto era considerado uma frase até as teorias mais modernas, que consideram o texto como um lugar de interação, isso também refletiu no ensino de língua nas escolas básicas.

Para Marcuschi (2008) o texto é o fruto de uma atuação linguística a qual os limites são determinados por suas relações com o mundo. Ainda segundo o autor, o texto é estruturado, com significação, um meio de comunicação, que envolve ações cognitivas e um elemento sociohistórico. O estudioso ainda considera o texto como objeto singular, pensando em análise linguística, pois apenas este é observável e concreto, de caráter enunciativo e maior que a frase ao estabelecer uma relação de sentido. Portanto, o texto pode ser considerado o resultado de uma ação linguística que se materializa.

Marcuschi elabora um esquema no qual ele apresenta os critérios cotextuais e contextuais. Vejamos esse esquema:

Figura 1 – Esquema da textualização



Fonte: Produção textual, análise de gêneros e compreensão. (Marcuschi, 2008, p. 96)

Observamos que o autor mostra em primeiro lugar os três pontos principais da textualidade: o autor, aquele que produz o texto, o texto, o evento em análise e o leitor, aquele que recebe o texto. Ao vermos a seta apontando para processo e produto, inferimos que Marcuschi segue a linha de pesquisa que considera o texto como um processo, como um produto inacabado, sempre passível de mudanças.

O estudioso, em seguida, divide o esquema em dois pontos distintos: a configuração linguística e a situação comunicativa. A configuração linguística está relacionada ao cognitivo, aos aspectos cotextuais, que se referem ao intratexto, que é diretamente ligado às regras e ao sistema linguístico. Já a situação comunicativa está ligada ao contexto, ao que é situacional, exigindo assim, conhecimentos prévios do leitor.

Por fim o autor apresenta os critérios, esses tanto no aspecto linguístico como no aspecto social, são os sete critérios que norteiam a produção de sentido no texto. Sendo estes, referente aos aspectos linguísticos: A coesão, que são os meios que norteiam a conexão referencial e a conexão sequencial no nível da estruturação do texto. E a coerência, que é a conexão conceitual no nível do sentido.

Já os aspectos ligados ao conhecimento de mundo são: a intencionalidade que se refere à intenção do autor ao produzir o texto; a aceitabilidade, ligada ao receptor do texto, como este o aceita, considerando-o coerente e coeso, passível de interpretação; a situacionalidade que alude à relação existente entre texto e a situação de produção, seja esta social, cultural ou ambiental; a intertextualidade que é a relação entre o texto e outros textos anteriores, podendo essa relação ser explícita ou implícita e finalmente, a informatividade, referente ao conteúdo que pode ser extraído do texto.

Concluimos que há vários conceitos e definições para o que seja um texto, mas é importante destacar que a mais atual é que o texto é um produto inacabado, que é construído por um processo, processo esse que envolve interlocutores, fatores linguísticos, sociais, etc, e dotados de sentidos.

1.3 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE MARCUSCHI

O processo de retextualização passou, recentemente, a ser objeto de pesquisa de alguns estudiosos da língua, entre estes merece maior destaque Marcuschi (2010) que se dedicou a compreender e explicá-lo.

De acordo com o estudioso, a retextualização acontece naturalmente dentro dos processos de textualização, uma vez que, esta abrange operações complexas que intervêm no código e no significado, trazendo a tona diversos aspectos, algumas vezes não compreendidos da relação existente entre oralidade e escrita.

Percebemos características distintas entre a fala e a escrita, entre elas a forma como o texto é produzido, sendo a fala mais espontâneo e a escrita pensada e repensada. Neste sentido, mesmo se essas diferenças são perceptíveis não são

suficientes para declara-se uma dicotomia entre fala e escrita, uma vez que ambas podem produzir textos coerentes e coesos dentro de suas particularidades.

O autor evidencia que é importante destacar que o texto falado não é a representação do caos, assim como o texto escrito a representação da ordem, portanto, a retextualização do oral para o escrito é a passagem de um texto em uma ordem, a fala, para outra ordem, a escrita. Ele destaca ainda a importância da compreensão do texto base, que deverá ser retextualizado, para podermos passar o texto de uma ordem para outra, ou de um gênero para outro.

O estudioso expõe quatro possibilidades de retextualização, observemos o quadro abaixo apresentado por Marcuschi:

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i> (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i> (conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i> (texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i> (texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. Marcuschi, 2010, p. 48.

As quatro possíveis ocorrências da retextualização, apresentada pelo autor nos mostra exemplos de como essa retextualização pode acontecer. Assim, é possível compreendermos e refletirmos que retextualizamos cotidianamente sem saber que o estamos fazendo, pois a retextualização é uma prática social natural aos falantes de uma língua.

Ao falar dos processos de retextualização, mais especificamente da fala para a escrita, Marcuschi nos diz que:

Pode-se sustentar que as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades *conscientes* que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 55, grifo do autor).

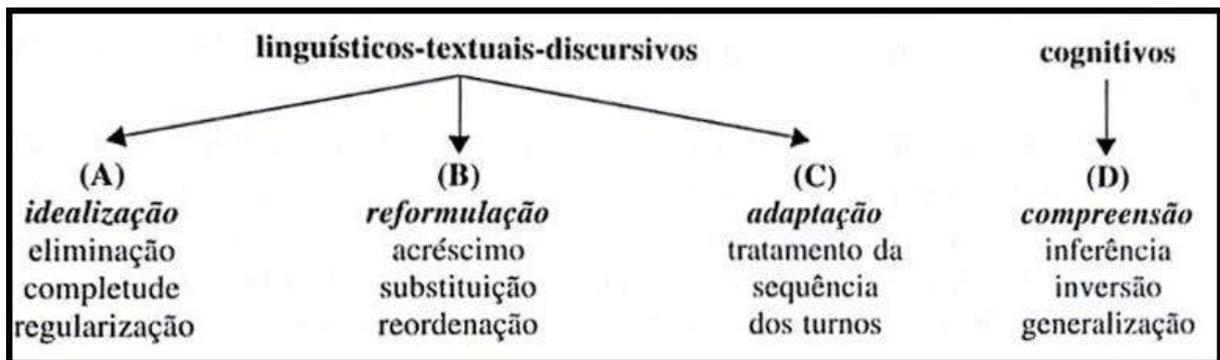
Percebemos que ao realizar a retextualização da fala para a escrita o usuário da língua tem consciência do que está fazendo e que este processo deve seguir padrões, mesmo que existam diversas formas de retextualizar o falante deve seguir a estrutura composicional do gênero para o qual este está transformando o texto.

Destacamos que a retextualização da fala para a escrita não deve ser confundida com a transcrição, esta segundo o autor, é converter o texto de sua forma falada para sua representação gráfica. Com isso a mudança de representação não deve alterar o sentido ou a intenção do texto, assim o transcritor não pode mudar a linguagem nem o conteúdo do texto.

Reconhecemos que existem alguns aspectos que estão estreitamente ligados no que se referem os processos de retextualização. No quadro abaixo podemos observar que o conjunto (A, B, C) trata das operações linguísticas-textuais-discursivos e o outro conjunto (D) está relacionado ao aspecto cognitivo.

Vejamos o quadro que Marcuschi (2010, p. 69) nos apresenta esses aspectos:

Quadro 2 - Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.



Fonte: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. Marcuschi, 2010, p. 69.

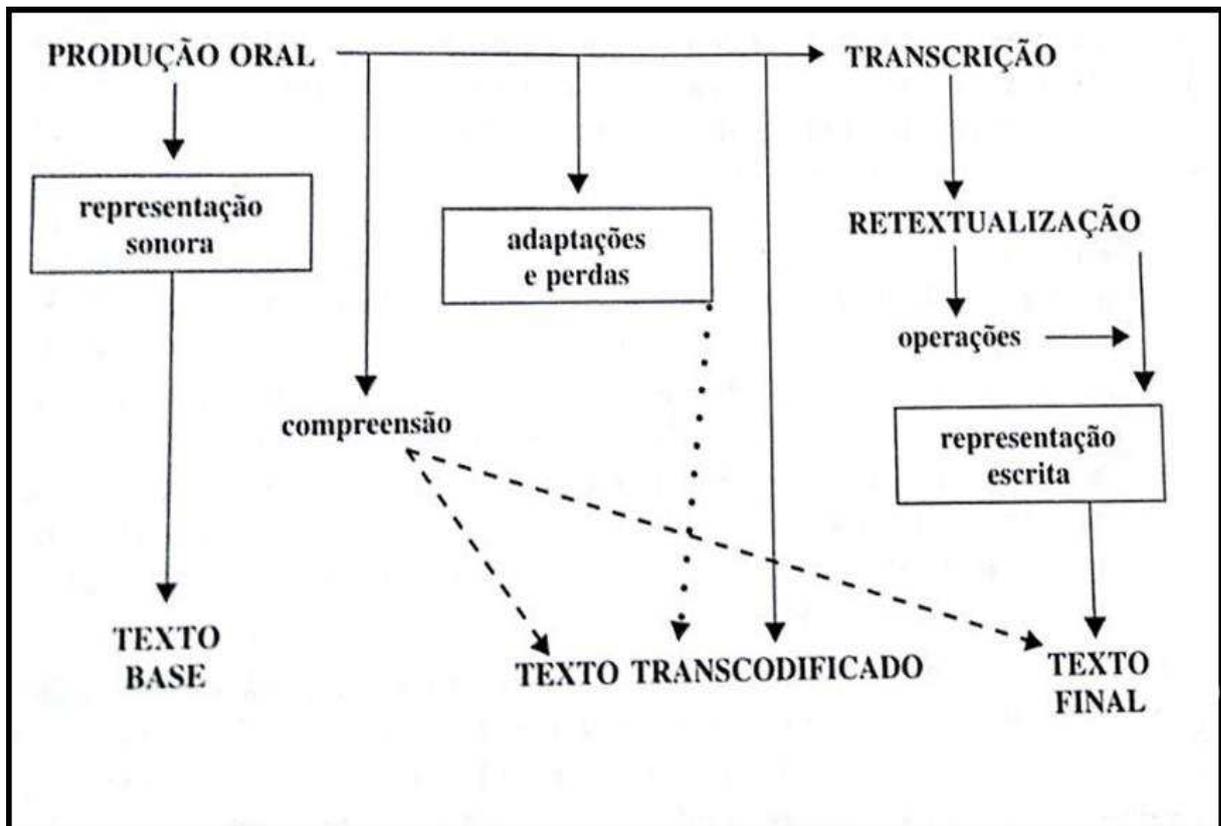
Segundo o autor esse quadro mostra três subconjuntos para distinguir as operações da retextualização. No primeiro conjunto ele subdivide em (A e B) para apresentar os processos que envolvem o código linguístico de maneira mais direta, não deixando de lado o discurso, pois este deixa claro que eles acontecem de maneira indissociável.

As ocorrências do conjunto (A, B) são os primeiros processos na retextualização propriamente dita, pois trata da passagem de uma forma de texto para outra. Esse conjunto é abrangente e tanto (A) como (B) poderiam ocorrer separadamente. Vale ressaltar que antes de realizar este processo (A, B), é imprescindível o entendimento do texto base (D), para que não haja mudanças na mensagem principal que o texto base transmite.

O conjunto (C) se refere aos turnos como falas ou as falas como conteúdos, considerando as operações desenvolvidas em (C) como envolvidas com (A, B e D). Por fim, o conjunto D se refere aos aspectos cognitivos, retomamos o que já foi anteriormente dito, para haver a transformação, a retextualização de um texto é necessário que antes compreendê-lo, mesmo que essa compreensão não seja completa ou absoluta, deve-se haver ao menos uma compreensão parcial para acontecer a transformação de um texto base em um texto retextualizado.

Em decorrência dos muitos aspectos do processo de retextualização, Marcuschi (2010, p. 72) criou um diagrama para melhor explicar como acontecem as ações durante a retextualização, vejamos:

Diagrama 1 – Fluxo das ações



Fonte: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. Marcuschi, 2010, p. 72.

Vemos nesse diagrama um fluxo das ações de produção que vão desde a produção oral do texto base até o texto final, que é o texto retextualizado. Podemos perceber que a compreensão é um dos primeiros pontos a serem considerados, a

partir desta acontece o texto transcodificado. Vale ressaltar que este é apenas a representação gráfica do texto e não a retextualização.

Ao lembrar o quadro anterior, vemos que as adaptações e perdas estão no conjunto (A, B), fazendo referência àqueles processos, não esquecendo que se deve ter um cuidado em obedecer à estrutura do gênero para o qual será retextualizado. Já a fase: texto final é o resultado de todas as operações realizadas ao longo do processo de retextualização.

Por fim, percebemos que as transformações ocorridas no processo de retextualização estão diretamente ligadas à compreensão do conteúdo que o usuário tem em relação ao texto base. Além disso, é necessário um conhecimento dos gêneros textuais, como a estrutura composicional e tipo de linguagem a ser desenvolvida na retextualização.

Concluimos que o processo de retextualização é um caminho enriquecedor para que o aluno possa transitar, por diferentes gêneros textuais orais e escritos, que circulam na sociedade em geral, envolvendo, da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

2 MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS GÊNEROS TEXTUAIS

Com o avanço das tecnologias e mídias digitais os novos gêneros textuais exigem de seus leitores e de seus produtores multiletramentos, no sentido de que, para ler ou produzir estes gêneros, que envolvem tecnologias e diversos recursos digitais, o usuário da língua deve dominá-los. Com isso, se faz necessário que a escola forme pessoas multiletradas que estejam habilitadas a interagir e produzir os gêneros que veiculam na sociedade do século XXI.

2.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

A linguagem é o mais importante instrumento de comunicação dos seres humanos, é através da linguagem que as práticas sociais acontecem, diante disto, temos o uso da linguagem oral e escrita, sendo a escrita um privilégio de pessoas que dominam o código escrito, essas pessoas são chamadas de alfabetizadas.

Com o passar dos anos, deu-se início uma inquietação entre os estudiosos da língua ao perceberem que esse domínio do código escrito se dava em diferentes níveis, algumas pessoas dominavam a escrita com competência linguística para as mais diversas situações de uso, outras sabiam decodificar e escrever pequenos bilhetes e outras apenas dominava a escrita do próprio nome. Foi então que surgiu o termo letramento, para complementar o trabalho da alfabetização, ao considerar de suma importância trazer para a escola os conhecimentos prévios de cada aluno, como também seus valores, crenças, culturas, etc.

A partir de pesquisas várias, teóricos começaram a diferenciar a alfabetização do letramento. Vejamos o que diz Magda Soares fala dessa diferenciação:

As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre

adolescentes), ou buscam recuperar com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**. (SOARES, 2012, p. 23-24, grifo da autora).

Podemos perceber que a alfabetização está relacionada ao decodificar e ao codificar, sem uma reflexão aprofundada dos usos da língua, mostrando assim que as pesquisas não se atentavam com as situações de produção da comunicação, portanto não se preocupavam em formar pessoas competentes linguisticamente em sua língua. Já o letramento preocupa-se com os usos e as práticas sociais em que os falantes irão usar a língua oral ou escrita, assim uma pessoa letrada será uma pessoa competente na sua língua, capaz de falar ou escrever adequadamente em acordo com a situação linguística em que estiver inserida.

Para Jung (2007, p. 85) “[...] as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes”. Tendo em vista o letramento como um processo presente nas práticas sociais, podemos perceber que este conceito ultrapassa os meios escritos e falados e adentra também aos meios sociais e todas as práticas que estes envolvem, destacando as questões culturais que atingem de maneira direta às práticas de letramento.

O conceito de letramento vem em constante debate, relacionando tanto contextos educacionais, como sociais e econômicos, isto ocorre pelo fato de diversos teóricos apresentarem diferentes conceitos para o termo letramento. Temos então em vista o letramento para além da escola, mas também presente nas práticas sociais dos indivíduos, sendo estes alfabetizados ou não.

Na perspectiva de Kleimam (2012), o letramento vai além da escrita e de como ela é percebida pelas escolas, considerando que as maiorias destas, que são as mais importantes propiciadoras do letramento, preocupam-se apenas com a aquisição de códigos e com as competências para o uso desses códigos (alfabético e numérico), tendo outras instituições sociais como família e igreja, que mostram outros tipos de letramentos muito diferentes dos aprendidos na escola. Assim, o letramento vai mais além das ações de ler e escrever, ele está presente inclusive na oralidade.

Tendo em vista o letramento como uma prática social, refletir sobre as instituições que promovem esta prática é de extrema importância, uma vez que a criança que em casa tem uma família letrada e está em constante contato com leituras de diversos gêneros no dia a dia, podendo ser desde um bilhete aos pais realizando leituras frequentes, isso fará com que essa criança mesmo antes de conhecer a escrita e desenvolvê-la, compreenda suas funções sociais. Como confirma Kleimam:

[...] O letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. Note-se que, para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados. (Kleimam, 1998, p. 183).

Percebemos assim, que o letramento de crianças que tem em família contato com o mundo letrado, ocorre de maneira mais espontânea e natural, desde antes desta ser inserida na escola. Confirmando isto, Rojo (1998) diz que o processo de letramento da criança depende parcialmente do grau de letramento da família a qual esta criança faz parte.

Ao considerar que a sociedade do século XXI é uma sociedade digital, é necessário complementar o letramento ou os tipos de letramento, então para além de múltiplos letramentos surge o termo multiletramentos o qual vem atender melhor essa sociedade digital. Rojo nos apresenta o conceito de multiletramentos diferenciando-o dos letramentos:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes da 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).

Temos então dois pontos importantes no que se refere aos multiletramentos: a questão cultural e a questão da constituição dos textos. A questão da multiplicidade cultural nos leva a pensar na nossa cultura, hoje uma cultura híbrida, tanto fruto de um país miscigenado como também de uma era digital.

Ainda para a autora, atualmente, é difícil classificar um tipo de cultura “pura”, seja ela erudita/popular ou central/marginal, a verdade é que com o passar dos anos desenvolveu-se um hibridismo cultural no qual existe uma mistura de culturas indissociáveis, a esta mistura de culturas nós chamamos multiplicidade de culturas.

Também é importante destacarmos que com o avanço tecnológico houve um progresso nos letramentos e nas estéticas de gêneros, sendo assim, é necessário um estudo aprofundado dessas novas estéticas e critérios para análises, sejam estas puramente estéticas ou mesmo semânticas, dependendo do público que está analisando.

Os multiletramentos também referem-se à múltiplas linguagens que envolvem diferentes recursos, como um texto com imagens, arranjos musicais, escrita, etc, tornando-o multimodal. Com os avanços tecnológicos e a acessibilidade cada vez mais facilitada às tecnologias esse tipo de texto está cada dia mais comum não só entre os jovens, mas entre todos os falantes em geral.

A respeito desses textos que envolvem diversos recursos midiáticos sejam estes digitais, audiovisuais ou não, Rojo nos fala:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

Podemos concluir então que os usuários da língua precisam ser além de letrados, eles precisam ser multiletrados, dominar essas muitas linguagens, para que a prática de compreensão seja efetiva, para que os usuários consigam produzir de forma competente texto nessas novas estéticas. Sendo assim, sentimos a necessidade de novas práticas tanto de produção, para isso conhecer e saber utilizar novos recursos, como fazer edições, animações, curtas, apresentações audiovisuais. Mas também a necessidade de uma análise mais crítica desses

recursos e desses textos que já os compreendem, para isso o usuário não basta ser letrado, ele necessitará de um multiletramento que lhe possibilite analisar e produzir utilizando dessas ferramentas.

Para Rojo (2012) ao caracterizarmos os multiletramentos podemos perceber que eles permitem interação e colaboração entre os leitores e autores, eles também modificam e vão além das relações de propriedade, já antes estabelecidas, são como já antes dito híbridos, uma mistura tanto de linguagens, como de modos, mídias e culturais, por isso o prefixo “multi”, os multiletramentos são essa diversidade de modos, culturais e linguagens.

Uma ferramenta que se encaixa perfeitamente nos multiletramentos são os hipertextos, textos que já não cabem em si uma só linguagem, textos que são interativos e que vão além do ler e compreender, permitindo uma interação real, diferenciando-se das mídias anteriores, esta permite interações via internet que acontecem em tempo real e sem um limite de distâncias.

Concluimos que é uma necessidade atual formar pessoas multiletradas, uma vez que as situações de comunicação do século XXI exigem pessoas que dominem os multiletramentos para só assim acontecer de fato uma boa compreensão. Assim, só formaremos usuários competentes em sua própria língua, quando as escolas passarem a ensinar usando práticas de multiletramentos.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS

Sabemos que o tema gêneros textuais está em constantes debates e pesquisas entre os estudiosos da língua. Também o reconhecemos como importante instrumento para a materialização do texto no que diz respeito à comunicação e organização desta, pois com suas formas, mesmo que flexíveis, organizam a concretização da linguagem.

Iniciaremos por apresentar o conceito de gêneros textuais na visão de alguns linguistas renomados. De acordo com Marcuschi (2010, p.19) “[...] os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no dia a dia.” O autor ainda fala que os gêneros, além de contribuir

para uma organização e padronização dos eventos comunicativos, eles não são rígidos nem estanques, pelo contrário, esses se caracterizam por poderem adaptar-se às variadas atividades comunicativas em que são utilizados. Portanto, os gêneros são atividades socioculturais e que atualmente existe uma infinidade deles circulando pela sociedade, exercendo assim um importante papel comunicativo, principalmente na sociedade digital, na qual surgem gêneros novos a todo o momento.

Bazerman (2006, p. 23) ao falar dos gêneros textuais diz que eles “[...] são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. [...] São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”. Entendemos que, segundo o autor, é através dos gêneros textuais que a comunicação acontece, já que eles são a materialidade do pensamento ou da própria comunicação. Assim, os falantes irão interagir através dos gêneros textuais e estes devem ser dotados de sentido para que de fato haja a comunicação.

Para Antunes (2009) os gêneros textuais excedem os elementos linguísticos, porque as convenções e as formas são definidas pelas práticas sociais e podem adaptar-se de acordo com as situações de uso em que o gênero está sendo materializado. Ainda acrescenta que os gêneros, mesmo apresentando flexibilidade, eles têm formas regulares e é essa regularidade que nos permite prever o conteúdo de determinado gênero.

De acordo com Miller (1984 *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 152) “[...] uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo”. Sendo assim, o autor nos atenta que considerar o conteúdo, as ideias de cada gênero e sua forma fixa não é o bastante, pois é necessário ponderar as práticas sociais as quais esse gênero estará ligado, onde, quando e por quem determinado gênero é geralmente usado.

No que diz respeito ao uso dos gêneros textuais no ensino de língua através dos multiletramentos, podemos constatar que é uma necessidade do nosso século, porque o uso de novas tecnologias e mídias digitais é a comunicação utilizada pela sociedade em geral.

Os PCN (1998) defendem que o ensino deve ocorrer por meio de gêneros textuais, mas não especificam quais gêneros devem ser ensinados na escola nem a

forma como esse ensino deve ocorrer, daí os diversos casos de ensino de gêneros nos quais os estudantes não aprendem efetivamente o que é aquele determinado gênero textual, cabendo ao professor procurar mecanismos e estratégias para esse ensino. A respeito do ensino através dos gêneros textuais Bazerman diz que:

Os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. (BAZERMAN, 2006, p. 30)

Percebemos que o ensino vai além de formas e normas que classificam o gênero, em que o professor deve mediar o ensino mostrando que os gêneros são importante instrumento para a comunicação social efetiva. Para isso, o professor pode usar dos conhecimentos prévios dos alunos e sondar quais gêneros estes mais usam, quais as situações comunicativas em que estão inseridos, para assim ativar o interesse dos estudantes e tornar o ensino de gêneros mais dinâmico, atrativo e significativo.

De acordo com Rojo (2012) as novas tecnologias não devem ser vistas como vilãs nas escolas, mas como aliados. Com isso, entendemos que ao invés de proibir o uso de recursos digitais e de internet na escola, o professor deve planejar suas aulas para se aliar com estes novos recursos, assim, propondo atividades nas quais os estudantes possam usar o celular, a internet, podendo fazer pesquisas, filmagens, fotos, uma infinidade de exercícios sem deixar os recursos tecnológicos, que são tão atraentes de lado, como promovendo atividades através de Skype, chat, vídeo produções e vídeo aulas. A autora afirma ainda que, para acontecer práticas pedagógicas que envolvam os multiletramentos é necessária, uma ética que seja cultural, plural e democrática, assim como várias estéticas, que se aplicam às diversas práticas letradas. Portanto, é preciso que a escola se atente aos letramentos críticos para “transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que ele de fato existe- em ‘analista crítico’”. (ROJO, 2012, p. 28).

A estudiosa afirma que é de suma importância formar um usuário da língua que seja competente de forma técnica nas ferramentas, sejam estas, o uso dos

textos como também a produção. Essa competência técnica só é adquirida através das práticas de multiletramentos. Pois, são essas práticas que colocam os estudantes em contato com as diversas técnicas e linguagens usadas pela sociedade. Assim, o trabalho da escola deve estar preocupado em propiciar atividades práticas, com o objetivo de desenvolver no aluno a criticidade e a capacidade de construir sentidos. Para isto, é imprescindível que este aluno seja capaz de transformar discursos e significações, sejam estas no ato na recepção ou na produção dos gêneros textuais. Logo, o ensino deve acontecer a partir do enquadramento dos letramentos críticos, pois estes interpretam os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos hipertextos, buscando uma produção transformada deste, ou seja, uma retextualização.

Concluimos que, essa proposta didática voltada para o ensino por meio dos gêneros textuais com o uso dos multiletramentos “condiz com os princípios da pluralidade cultural e da diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos.” (ROJO, 2012, p. 30). Felizmente, grande parte dos professores brasileiros demonstra grande interesse em adequar suas práticas pedagógicas aos letramentos e multiletramentos, para isso se torna necessária uma formação mais aprofundada quanto ao tema e uma reorganização das práticas pedagógicas visando uma melhor aprendizagem.

2. 3 GÊNERO BASE: A CANÇÃO

Segundo Costa (2010, p. 118) “[...] a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Com isso, percebemos que a canção tem a capacidade de articular as duas linguagens simultaneamente e que ambas são indissociáveis. O autor afirma que a canção ocorre em veículo vocal e que esta veiculação deve estar atenta e dentro dos padrões de entonação e ritmo estabelecidos para a linguagem musical. Diante disso, é importante destacar que os padrões de entonação e ritmo são extremamente flexíveis, visto que cada subgênero da canção, como rap, forró, pop, sertanejo, etc., exigirá um ritmo e uma entonação diferente de acordo com seus padrões próprios.

Nesse sentido, canção é uma fala disfarçada, e esse disfarce consiste em transformar a entonação, que lhe é natural, por uma frequência de entonação harmônica regular. Com isso, essa regulação atribui uma padronização da fala, estabelecendo um determinado modo de vocalizar cada texto, de acordo com seus acentos rítmicos e sua regulação de pulsação. Ainda segundo o autor, a fala não é subsumida de um todo no canto, pelo contrário a canção popular tem como característica manter o elo com a fala coloquial. Ele então confirma ao dizer que “a eficácia do gênero textual canção está na síntese entre a voz que fala e a voz que canta”. (COSTA, 2012, p. 120). Vejamos o que Tatit (2003) fala sobre a fala na canção:

A fala está presente, portanto, no mesmo campo sonoro que atuam a gramática do ritmo fundando os gêneros e a gramática da frequência fundando a tonalidade. A presença da fala é a introdução do timbre vocal como revelador e de um estilo ou de um gesto personalista no interior da canção. Se o ouvinte chegar a depreender o gesto entoativo da fala no ‘fundo’ da melodia produzida pela voz, terá uma compreensão muito maior daquilo que sente quando ouve um canto. (TATIT, 2003, p. 8-9)

De acordo com o autor a fala demonstra aos ouvintes da canção o estilo e os traços pessoais de quem está cantando, assim, se for possível separar a entonação da fala da melodia, a compreensão do que se está ouvindo será maior e mais efetiva. Com isso, percebemos o quanto a fala é importante na canção, além de materializá-la traz consigo elementos de quem a produz afetando diretamente o que é ouvido.

Segundo Costa (2010) o recente interesse pedagógico pelo gênero textual canção demonstra que cada vez mais os gêneros orais estão tendo espaço nas escolas, assim como também a produção lítero-musical ajuda na construção da identidade do país. Com isso, reconhecemos a importância de o professor ao abordar o gênero textual canção, ter domínio da estrutura composicional que contempla: os aspectos melódicos, o ritmo, os interlocutores e a produção oral, destacando que a forma escrita na canção só deve ocorrer posterior à sua produção já que essa pertence a outro gênero conhecido como letra de música.

O professor, a partir desses conhecimentos, deve traçar objetivos claros quanto ao ensino aprendizagem do gênero canção, com o cuidado para que as

aulas não sejam consideradas um mero espaço de lazer. Ainda nesse processo, cabe ao professor formar estudantes que sejam ouvintes críticos de canções, sabendo considerar todos os aspectos que envolvem o gênero, condições de produção, interlocutores, finalidade, entre outros.

Vale ressaltar que, por a canção ser um gênero oral, ele ainda tem pouco espaço nas aulas de língua, dado que para muitos gestores, cantar em sala de aula é perder tempo de conteúdo. Não obstante essas dificuldades, essa nova geração de professores dá cada vez mais abertura a novos gêneros, para serem usados em fins pedagógicos, e um destes é a canção.

Concluimos que o trabalho com a canção deve ocorrer de forma planejada e estruturada, considerando sua estrutura composicional e suas condições de produção, tendo o professor estabelecido propósitos para suas aulas.

2.4 GÊNERO A SER RETEXTUALIZADO: HIPERCONTO

O hiperconto é um gênero recente e digital que, assim como outros gêneros digitais, está em evidência no século XXI e fazem parte do cotidiano de todos. Para a leitura e produção desses novos gêneros híbridos e digitais é necessário que os leitores sejam multiletrados e tenha habilidades com o uso das tecnologias, por isso, o hiperconto se assemelha ao conto tradicional, por ser uma narrativa curta, e se distancia pelo fato de possuir diversos recursos tecnológicos. Vejamos como Spalding (2010) conceitua o hiperconto:

O hiperconto seria uma versão do conto para a Era Digital. Sendo ainda um conto, de tradição milenar, requer narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria. O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, *hyperlinks*, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. (SPALDING, 2010, on-line, grifo do autor).

Com isso, podemos compreender o hiperconto como um gênero que compreende variadas tecnologias em sua forma, podendo haver diversos recursos tecnológicos ao mesmo tempo em um único texto ou podendo haver poucos recursos, desde que estes existam. Para o autor, o uso desses recursos enriquece o texto, pois proporcionam sensações nos leitores, entretanto o conteúdo temático deve ser o foco principal do autor e dos leitores do hiperconto, enquanto que os recursos midiáticos irão enriquecer a escrita, não devendo ser mais evidenciados do que o próprio texto.

De acordo com Dias (2012) os processos interativos nos hipertextos acrescentam nas produções de sentidos, havendo casos em que o leitor irá interagir com o texto através de links, potencializando assim a sua significação. Para a autora esse processo de interação, permitida pelos gêneros digitais, convida os leitores para uma melhor compreensão do texto e dá maior autonomia no processo de criação textual. Sendo assim, o hiperconto permite que o leitor interaja com o texto, fazendo com que ele se sinta parte do processo de produção.

Concluimos que o hiperconto é um gênero em ascensão, pois assim como os outros gêneros digitais, está cada vez mais fazendo parte do cotidiano da atual sociedade. Com isso, percebemos o hiperconto como um gênero escrito multissemiótico, que se assemelha ao conto tradicional por sua característica narrativa e se diferencia por sua natureza interativa na qual o leitor irá interagir com o texto usando dos recursos que esse texto oferece, como: imagens, links, áudios, etc. Assim, é importante que a escola volte seu olhar para os gêneros digitais, gêneros esses que exigirão de seus leitores e autores os multiletramentos.

3 UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: DO GÊNERO CANÇÃO PARA O GÊNERO HIPERCONTO.

É uma necessidade atual a prática dos multiletramentos, pois estes capacitam os alunos para as situações de comunicação nas quais sejam necessários conhecimentos contemporâneos e digitais de leitura e escrita, principalmente quando nos referimos ao estudo da linguagem e dos gêneros textuais. Cabe, então, à escola preparar jovens para essa Era Digital e essa preparação deve ocorrer por meio dos multiletramentos.

Pensando nessa nova visão de ensino de língua e de gêneros desenvolvemos uma proposta de retextualização que envolve práticas multiletradas, mostrando que a língua não é estática e precisa se adequar à sociedade na qual vivemos. Essa proposta está destinada a estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com o intuito de aperfeiçoar e desenvolver as habilidades de leitura e produção, assim como de formar cidadãos críticos e competentes nas práticas comunicativas de sua língua.

A proposta está organizada em sete etapas distintas, que devem promover a aprendizagem gradativa dos gêneros orais e escritos, sendo que os momentos de leitura do hiperconto, apresentado como modelo, a produção do texto retextualizado e sua apresentação devem acontecer em aulas geminadas. Portanto estima-se a duração de 10 horas aula para a aplicação dessa proposta de intervenção em sala de aula.

1ª Etapa: Duração de 1 h/aula

No primeiro momento apresentaremos à turma a proposta de trabalho que será realizada com eles. Essa apresentação será feita através de um cronograma, mostrando um esquema das etapas que serão realizadas.

Em seguida, teremos um breve momento de conversa com a turma, abordaremos nesta conversa o tema gêneros textuais, a partir dos seguintes questionamentos: Vocês sabem o que são gêneros textuais? Quais gêneros vocês conhecem? Quais são os gêneros que vocês mais leem? E quais gêneros vocês mais produzem?

Depois, apresentaremos o gênero canção, questionando quem o conhece e quais suas características. Para isso é importante considerar o conhecimento prévio dos estudantes, para depois realizar a explanação da estrutura composicional de uma canção e do que é um gênero oral, fazendo a diferenciação entre gêneros orais e escritos. Em seguida, iremos reproduzir, através de aparelho de som, o áudio da canção *Riacho do Navio* de autoria de Luiz Gonzaga. Vejamos a canção:

Figura 2 – Canção Riacho do Navio

Riacho do Navio	
Luiz Gonzaga	
Riacho do Navio	E nesse desafio
Corre pro Pajeú	Saía lá do mar pro
O rio Pajeú vai despejar	Riacho do Navio
No São Francisco	Eu ia direitinho pro
O rio São Francisco	Riacho do Navio
Vai bater no mei do mar	
O rio São Francisco	Pra ver o meu brejinho
Vai bater no mei do mar	Fazer umas caçada
	Ver as pegá de boi
Riacho do Navio	Andar nas vaquejada
Corre pro Pajeú	Dormir ao som do chocalho
O rio Pajeú vai despejar	E acordar com a passarada
No São Francisco	Sem rádio e sem notícia
O rio São Francisco	Das terra civilizada
Vai bater no mei do mar	Sem rádio e sem notícia
O rio São Francisco	Das Terra civilizada
Vai bater no mei do mar	
	Riacho do navio
Ah! se eu fosse um peixe	Riacho do navio
Ao contrário do rio	Riacho do navio
Nadava contra as águas	Tando lá não sinto frio

Fonte: Riacho do Navio. Luiz Gonzaga. <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47101/>

A canção será reproduzida três vezes. A primeira tem por objetivo ter um primeiro contato da turma, a segunda, os estudantes receberão a canção transcrita para acompanhar sua reprodução e a terceira eles tentarão acompanhar a canção. Por conseguinte, o debateremos o texto ouvido com os estudantes, estes, por sua vez, devem expor suas opiniões e compreensões quanto à estrutura, a temática e o propósito comunicativo.

Neste momento é importante destacar que iremos orientar os estudantes a encontrar as características do gênero que foram previamente apresentadas, sendo assim, cabe aqui, fazer relação dos conceitos da estrutura com a própria materialização do texto, pois só assim ocorrerá uma aprendizagem efetiva quanto ao gênero.

2ª Etapa: Duração 1 h/aula

Na segunda etapa iremos abordar o gênero hiperconto, retomando o que foi estudado na etapa anterior. Depois, questionaremos os estudantes acerca do uso das tecnologias, com perguntas como: vocês costumam ir à sala de informática? Costumam usar instrumentos tecnológicos no dia a dia e em suas casas? Quais habilidades vocês têm no manuseio dos recursos digitais? Tendo sido feita esta conversa, apresentaremos o gênero hiperconto, por ser um gênero novo e que provavelmente os estudantes ainda não o conheçam. Essa apresentação deve partir de o que é um conto até chegar ao hiperconto.

Para isso, nesse momento é importante que fique bem claro que o hiperconto não é um conto apenas digitado, mas um gênero com uma estrutura composicional própria e que é essencial que, esse como qualquer outro gênero digital, seja produzido e veiculado em plataforma digital.

Assim, o hiperconto é uma narrativa curta que deve englobar recursos tecnológicos para intensificar o conteúdo trazido na narração. Portanto, devemos esclarecer qualquer dúvida que venha a surgir acerca do gênero em estudo, pois esse deve ser muito bem compreendido antes da sua produção através da retextualização.

3ª Etapa: Duração 2 h/aula

Nesta etapa os estudantes terão contato com o texto do gênero hiperconto, nesse momento faremos a mediação para que os eles percebam as características do gênero no texto lido, para que saibam identificar e conhecer concretamente sua estrutura composicional, então essa aula deverá acontecer na sala de informática, pois o gênero está veiculado em plataforma digital.

Ao chegar à sala de informática os estudantes serão orientados a sentar em duplas, cada dupla em um computador. Em seguida, explicaremos quais passos eles devem seguir para abrir o texto que será lido.

No primeiro passo eles devem abrir o navegador da internet e fazer a pesquisa pelo site <<http://www.hiperconto.com.br/>>, depois, farão a leitura do hiperconto *Um estudo em vermelho* de Marcelo Spalding, disponível no site acima citado. Nesse momento os estudantes perceberão na prática como este gênero é interativo e é preciso do domínio básico das ferramentas tecnológicas para realizar a sua leitura, vejamos o site onde veicula o hiperconto modelo:

Figura 3 – Hiperconto: Um estudo em vermelho



Fonte: Hiperconto: Um estudo em vermelho. Marcelo Spalding.
<http://www.hiperconto.com.br/>

Depois, mediaremos à análise no texto que será feita coletivamente, assim, ele poderemos nortear as discussões chamando a atenção a alguns pontos, como: o espaço, os personagens, o tempo, o tema abordado, qual o seu clímax e qual o desfecho. Posteriormente, organizaremos uma roda de conversa, na qual os estudantes serão convidados a expor o que eles acharam do gênero lido, se este é atrativo, o que eles gostaram mais, etc.

4ª Etapa: 1 horas/aula

Tendo então conhecido os dois gêneros que serão usados no processo de retextualização, será agora, apresentado aos estudantes o processo de retextualização. Nesse momento, faremos uma exposição oral através de *power Point*, explicando que a retextualização é a passagem do texto em uma ordem para o texto em outra ordem, como esta acontece e quais passos devem ser seguidos para que haja sucesso nesse processo. Assim, é importante esclarecer que a retextualização é um processo natural da comunicação, que todos os usuários o fazem só que não se dão conta que estão retextualizando.

Depois, comentaremos que para realizar esse processo é necessário que sejam analisados os elementos linguísticos presentes no texto e também todos os critérios de textualidade para que consideremos o texto e seus sentidos. Para que os estudantes compreendam como se realiza a construção textual na retextualização devemos discutir a importância da compreensão do texto base e como os gêneros textuais são flexíveis a ponto de adaptarem-se as diversas situações de comunicação de acordo com a necessidade de seus usuários. Nesse momento também apresentaremos aos estudantes os aspectos envolvidos na retextualização segundo Marcuschi (2010), a eliminação, a completude, a regularização, o acréscimo, a substituição, a reordenação, o tratamento da sequência dos turnos, a inferência, a inversão e a generalização.

5ª Etapa: Duração 1/h aula

A quinta etapa será o momento em que os estudantes conhecerão o texto base que eles irão usar para produzir a sua retextualização, nesse momento o foco maior é a compreensão do conteúdo temático do texto. Apresentaremos por meio de aparelho de som a canção: *A morte do meu avô* de Luiz Gonzaga, vejamos a canção:

Figura 4- Canção A morte do meu avô

A Morte do Meu Avô	
Luiz Gonzaga	
Eu era pirritotinho	Na reza forte encontrei
Quando mamãe decretou	A minha religião
Você é quem vai vingar	A minha religião
A morte do seu avô (bis)	A minha religião
Ganhei punhal enfeitado	Eu queria ser alegre
Daquela que me criou	Eu queria namorar
Crescí pensando em vingar	Eu queria uma viola
A morte do meu avô	Eu queria o luar
A morte do meu avô (bis)	Mas eu fui o escolhido
Vida triste, triste vida	Tinha mesmo que matar
Vida triste, meu viver	
Eu já tinha inimigo	Se o ódio e a vingança
Muito antes de nascer } bis	Tem força de satanás
	Mais força tem o amor
	Fazendo o que ninguém faz (bis)
Cartilha era o meu rifle	
Caneta o meu punhá	
Eu na caatinga entrei	Mostrou-me a providência
Aonde fui estudar (bis)	Os olhos de Guiomar
	Eu nunca mais atirei
A professora era o ódio	Guardei inté meu punha
Cangaço educação	Guardei inté meu punha (bis)

Exemplo 3. A Morte do Meu Avô. Luiz Gonzaga. <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1560724/>

A canção deve ser reproduzida pelo menos duas vezes, em seguida os estudantes terão acesso à canção transcrita, para um melhor entendimento, então novamente acompanharemos a reprodução desta com a letra em mãos. Em seguida, faremos uma atividade de interpretação textual para nortear a compreensão dos estudantes. Logo após essa atividade, organizaremos uma roda de discussão sobre o texto, nesse momento é de suma importância a mediação do professor no debate, pois precisamos estar seguros de que todos os estudantes compreenderam bem o gênero e texto ouvido (base).

Destacamos que um texto só pode ser retextualizado diante da compreensão do texto base, por isso essa fase do trabalho de conhecimento e compreensão do texto base merece uma maior atenção, pois ele está diretamente ligado ao nosso objetivo final.

6º Etapa: 2 h/aulas

A sexta etapa é a fase da retextualização propriamente dita, assim é importante que aqui tenhamos uma linguagem clara e concisa para que os estudantes entendam o que deles se espera e quais passos seguir para chegar ao seu objetivo. Para isso, neste momento, iniciaremos explicando a proposta de retextualização, na qual eles produzirão um texto do gênero hiperconto a partir do texto base *A morte do meu avô* que pertence ao gênero canção.

Explicaremos que essa retextualização ocorrerá da ordem oral para a ordem escrita no texto retextualizado e que, para isso devem ser apagadas as marcas da oralidade, mas deve permanecer o sentido principal do texto base.

Assim, é coerente que seja reavivado a memória dos estudantes na construção da produção do hiperconto, realizada através de uma narrativa do texto base (canção) como conteúdo temático, contendo em sua estrutura recursos semióticos digitais que podem ser dentre esses: áudios, imagens interativas ou não, links, entre outros recursos.

Conduziremos os estudantes à sala de informática, na qual eles serão divididos em duplas para cada computador. Vale ressaltar que esse momento será mais eficiente se houver uma parceria entre o professor de língua portuguesa e o

professor de informática, uma vez que este pode auxiliar os estudantes com o manuseio e uso dos recursos tecnológicos digitais.

7ª Etapa: 2 h/aulas

Por fim teremos a sétima etapa, na qual os alunos publicarão suas produções e as apresentarão. Para isso, essa aula também deve acontecer no laboratório de informática, onde os estudantes, em duplas, serão orientados a publicar seus hipercontos. Essa publicação será feita por meio de um blog específico para a turma, tendo por administrador o professor responsável, e posteriormente pode continuar sendo utilizado para publicar as produções dos alunos.

A dupla responsável pela produção deve apresentar seu texto, quais suas estratégias para fazer a retextualização, quais recursos utilizaram e por que os utilizaram. Essa apresentação ocorrerá por meio de projetor multimídia (Data show), pois por ser um gênero digital deve veicular em meios digitais e eletrônicos.

Enfim, esperamos que essa experiência pedagógica propicie momentos de interação e de troca de conhecimentos, para que assim, os estudantes desenvolvam as habilidades leitoras e produtoras de forma significativa, assim como se tornem estudantes multiletrados competentes no uso das diversas linguagens e estruturas digitais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a compreender o processo de retextualização do gênero canção para o gênero hiperconto, por meio dos multiletramentos, como prática pedagógica motivadora e significativa para os alunos do século XXI. Para isso, buscamos entender o conceito de texto como ele se tornou instrumento das aulas de língua através de um percurso histórico sobre a Linguística Textual e suas contribuições no ensino de língua.

No que se refere ao processo de retextualização, defendido por Marcuschi (2010), esse foi um importante norteador nesta pesquisa, uma vez que, é por meio deste que podemos trabalhar com os gêneros textuais numa nova perspectiva.

Exemplo disso, podemos citar pessoas que produzem gêneros orais com naturalidade, mas que no momento de produções escritas apresentam dificuldades. Nesse sentido, a retextualização contribui para o aperfeiçoamento da produção escrita de diferentes gêneros textuais, através de sua estrutura composicional e funcionalidade comunicativa na língua.

Ao refletirmos sobre os letramentos e sobre as situações comunicativas atuais, entendermos que trabalhar somente nessa perspectiva, já não é suficiente, portanto é necessário formar alunos multiletrados, capazes de interagir com diversas linguagens. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o profissional educador de língua portuguesa conheça a prática dos multiletramentos, para assim trabalhar a multiplicidade de linguagens, culturas e recursos midiáticos ou não, e como estes auxiliam no ensino de língua, confirmando assim o que Rojo (2012) diz com relação à formação de sujeitos reflexivos, atuantes e autônomos na sociedade em que vivem.

A proposta de intervenção, da oralidade para a escrita, apresentada neste trabalho, se refere a dois gêneros textuais pensados para a retextualização, canção e hiperconto. A canção apresenta-se como gênero base que se distingue por ser oral, de tradição popular, devendo conter ritmo, entonação e melodia. Enquanto que o hiperconto, gênero a ser retextualizado, é um gênero escrito, de natureza narrativa, devendo ter recursos midiáticos em sua forma, de modo que propicie o leitor a interagir e cooperar com o texto. A escolha desses gêneros se deve ao fato deles fazerem parte da realidade dos estudantes em suas situações de comunicação diária e também por serem textos atraentes e conseqüentemente motivadores.

Por isso, no intuito de colaborar com a prática docente dos professores de Língua Portuguesa, procuramos de forma clara e objetiva, traçar metas para a compreensão e produção textual dos alunos, de modo que estes tenham contato com diferentes gêneros e mais acentuadamente com os novos gêneros que circulam pela sociedade atual.

Enfim, acreditamos que o trabalho com a retextualização, aliada aos multiletramentos e uso das novas tecnologias em sala de aula, pode ser uma ferramenta atrativa e que propicia, ao aluno, o desenvolvimento de suas habilidades e competências linguísticas orais e escritas, tanto na leitura e interpretação como na produção de diferentes gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: _____; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antônucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União de Vitória: Kaygangue, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

_____. Gêneros textuais: definição e contextos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística textual. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

SPALDING, Marcelo. O hiperconto e a literatura digital. **Digestivo Cultural**. Porto Alegre, abr. 2010. Disponível em:
<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital>. Acesso em: 27 jul.2017.

TATIT, Luiz. Elementos para a análise da canção popular. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 1, n. 2, dez. 2003. Disponível em
<<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/623/538>>. Acesso em: 27 jul.2017.