

A RECONTEXTUALIZAÇÃO E SUA MOBILIZAÇÃO INTERTEXTUAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO AMBIENTE DIGITAL

RECONTEXTUALIZATION AND ITS INTERTEXTUAL MOBILIZATION IN THE TEACHING OF TEXTUAL PRODUCTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Marina Rodrigues Falcão¹

João Pedro de Andrade Sousa²


Maria da Graça dos Santos Faria³

RESUMO: Este artigo, ancorado em Carvalho (2018), Cavalcante et al. (2020;2022) e Paveau (2021), busca reafirmar a inserção de recursos tecnológicos a favor do ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais (Brasil, 2018), conciliando a experiência de vida, que mobiliza os processos intertextuais, com a proposta de (re) contextualização de textos, visto que o trabalho com escrita por meio da intertextualidade e articulação das possíveis recontextualizações que podem ser criadas em uma atividade de produção textual requerem diferentes habilidades. O método de análise utilizado na pesquisa é qualitativo, de caráter descritivo, e consiste na interpretação das habilidades propostas para o ensino de Língua Portuguesa da BNCC, e, posteriormente, na criação e descrição de atividades para serem implementadas em planos de aula para alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais. Concluímos que pensar a aula de produção textual, tendo como ponto de partida a vivência do aluno, mostra que os objetivos tratados neste artigo reafirmam que a consideração da experiência social de cada estudante leva a recontextualizações diferentes e convoca memórias distintas. A proposta é demonstrar a produtividade de relacionar os fenômenos intertextuais à escrita de textos que recontextualize os textos-fonte como estímulo à criatividade e à leitura crítica. O trabalho com a escrita por formulações intertextuais e interdiscursivas dentro do ambiente digital favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades.


PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Recontextualização. Intertextualidade.

ABSTRACT: This article, based on Carvalho (2018), Cavalcante et al. (2020;2022) and Paveau (2021), aims to reaffirm the use of technological resources in the teaching-learning process of students in Elementary School - Final Years (Brazil, 2018), by combining life experience, which mobilizes intertextual processes, with the proposal to recontextualize texts, since working with writing through intertextuality and articulating the possible recontextualizations that can be created in a textual production activity requires different skills. The method of analysis used in the research is qualitative, descriptive, and consists of interpreting the skills proposed for teaching Portuguese Language according to the BNCC, and then designing and describing activities to be applied in lesson plans for students in Elementary School - Final Years. We conclude that planning a text production lesson with the student's experience as a starting point shows that the objectives addressed in this article reaffirm that taking each student's social experience into account leads to different recontextualizations and brings up different memories. The purpose is to highlight the productivity of relating intertextual phenomena to the writing of texts that recontextualize the source texts as a stimulus to creativity


¹ Universidade Federal do Ceará. E-mail: marinarfalcao09@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1203-6858>

² Universidade Federal do Ceará. E-mail: jpandrade262@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6358-3555>

³ Universidade Federal do Maranhão. E-mail: gracafaria2@icloud.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2704-0497>

● [Informações completas no final do texto](#)

and critical reading. Working with writing through intertextual and interdiscursive formulations within the digital environment fosters the development of different skills.

KEYWORDS: Portuguese language. Recontextualization. Intertextuality.

Introdução

As instituições educacionais têm grandes possibilidades de utilizar a tecnologia a favor do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. De forma estratégica, o docente pode tentar conciliar o que é diário na vida dos adolescentes do Ensino Fundamental - Anos Finais com as atividades escolares. O professor pode, por exemplo, por meio de um projeto de intervenção didática, trazer para a sala de aula o que é do interesse dos alunos na internet, nas redes sociais em especial, para ensinar as habilidades indicadas pelo Currículo Escolar de Língua Portuguesa. Com isso, é possível incentivar os alunos a uma escrita que lhes desperte mais interesse.

Com a evolução da Web 2.0, novos letramentos tornaram-se fundamentais para entender tecnôgêneros que surgiram no ambiente digital. Conseqüentemente, novas formas linguageiras passaram a ser produzidas na internet, principalmente com o incremento das redes sociais. Cumpre fazer os alunos compreenderem que cada texto convoca pré-discursos, conhecimentos que, mesmo estando disponíveis numa memória coletiva, são filtrados, individualmente, pelos sujeitos participantes da interação em cada acontecimento, dependendo de suas experiências pessoais e de outros fatores intervenientes na situação (Cavalcante, Brito e Martins, no prelo).

As redes sociais cada vez mais fazem parte do dia a dia dos estudantes, moldando a forma como eles interagem e se relacionam entre si. Por isso, faz-se necessário, por parte do educador, compreender como as práticas discursivas mais próprias das relações sociais dos alunos acontecem na tecnodiscursividade. As ações de linguagem imbricam o que é humano com o que é do ambiente, inclusive o digital, como sugere Paveau (2021), que se posiciona em favor de uma visão ecológica e pós-dualista da linguagem. Tendo isso em vista, é possível propor uma sequência de atividades de produção textual mais condizente com as práticas discursivas mais recorrentes na vida dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular - doravante BNCC - já defende a articulação entre o ensino e a tecnologia digital com suas particularidades quando afirma que é necessário “Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em

função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto⁴ e da hipermídia⁵ e do surgimento da Web 2.0” (BRASIL, 2018, p. 72).

O próprio documento oficial já aconselha o trabalho com a diversificação das novas formas de produzir e consumir texto, que levam, por consequência, à construção de novos sentidos para os textos que se realizam no ambiente digital.

A noção de texto que estamos pressupondo, neste trabalho, pode ser bem amparada pela perspectiva da Linguística Textual, que define o texto como “um enunciado que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas multissemióticos” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 26). Desse modo, todo texto é multimodal e mobiliza diversos recursos semióticos que compõem a unidade de interação entre os interlocutores.

Tendo ciência de que a elaboração e a compreensão do texto exigem que se pondere sobre suas condições de produção, de circulação e de recepção, discutir sobre como as ações languageiras humanas se integram com os objetos, inclusive os tecnológicos, é fundamental para o ensino de textos.

Para as aulas de Língua Portuguesa, a tecnologia digital é uma forte aliada para ajudar os estudantes na produção de texto. Porque, por meio do conhecimento digital vivido diariamente, os alunos podem ser instigados à investigabilidade (Paveau, 2021) e, tendo acesso a dados informativos de toda ordem, podem se tornar mais aptos a adequar suas produções às práticas discursivas de diferentes gêneros. Para isso, o primeiro passo deveria ser refletir sobre o modo como interagem e como argumentam os interlocutores do texto de um dado gênero. Um segundo passo importante seria chamar a atenção dos alunos para as relações entre textos, e não para o texto em isolamento.

Na Linguística Textual - nossa área de estudo - o critério de intertextualidade é um potencial criativo para a escrita porque colabora para a construção de sentidos e para a recontextualização de trechos ou de aspectos de obras clássicas, o que pode ser viabilizado pelo recurso às intertextualidades. Como aporte teórico, para o nosso artigo, utilizamos

⁴ Para Elias e Cavalcante (2017, p. 321), são elementos que fazem parte do digital "como traços da conexão múltipla entre textos; não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas, de gêneros textuais e de linguagens" que advêm do trabalho cooperativo que acontece entre os usuários conectados.

⁵ Para Carvalho e Pereira (2017, p. 7), a hipermídia se apresenta como a articulação entre organização e complexidade, sendo que uma ordem complexa só existe se a conexão entre ordem e desordem existir.

alguns autores como: Carvalho (2018), Cavalcante *et al.* (2020), Paveau (2021) e Cavalcante *et al.* (2022).

O texto e as relações intertextuais já admitidas na BNCC

A área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais - propõe aos estudantes uma maior autonomia para ressignificar e relacionar diversificados tipos de produção textual, promovendo, com isso, novos sentidos ao texto. A BNCC entende o texto como uma materialidade da linguagem que dissemina práticas discursivas em diferentes campos sociais e que é por meio de textos que os indivíduos participam das atividades humanas.

A BNCC distribui suas orientações por alguns eixos estruturantes, que correspondem às práticas de linguagem contidas na grade curricular da área de Língua Portuguesa, que são oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/multissemiótica. Nosso objetivo principal é demonstrar como seria possível considerar, em aulas de produção textual, a recontextualização de traços de um texto-fonte, retomando-os por processos intertextuais. A atividade seria interessante para gerar novas interpretações possíveis e para suscitar discussões profícuas sobre diferentes contextos sócio-históricos.

Cabe, antes, ressaltar que existem habilidades que contemplam análises entre textos e que preveem a intertextualidade. Todavia, a prática escolar nem sempre nomeia os diálogos intertextuais, nem explora os variados modos pelos quais os textos e os discursos podem se relacionar.

Conforme a BNCC (2018), é necessário desenvolver no aluno habilidades específicas no momento da produção como:

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (BRASIL, 2018, p. 169).

Como se percebe, de forma indireta, essa orientação supõe reflexões sobre diálogos intertextuais e mostra como esse processo atravessa tanto a linguística como os estudos literários, favorecendo a interdisciplinaridade, hoje tão cara às propostas pedagógicas.

Segundo os pressupostos da Linguística Textual, os processos intertextuais podem ser efetivados não apenas pelo uso de segmentos escritos, mas também de aspectos

típicos da oralidade e ainda pelo cruzamento de diferentes sistemas semióticos na enunciação digital. Por isso, conforme dissemos, a própria concepção de texto supõe a multimodalidade, de modo que os critérios de análise textual não devem se esquivar da observação dos sentidos nos sistemas semióticos envolvidos em cada texto. Além disso, estudos recentes (Costa, no prelo) têm proposto ser possível que ações humano-tecnológicas promovam também certos tipos de intertextualidade.

Neste trabalho, sugerimos que, dentro da sala de aula, o docente de Língua Portuguesa possa se valer de uma gama de possibilidades para trabalhar a produção textual de modo a desenvolver a criatividade do aluno no momento da produção.

Com isso, adotamos como um dos objetivos a articulação de possíveis recontextualizações que podem ser criadas numa atividade de produção textual, se se atentar para as relações intertextuais.

Por que falar de recontextualização

Partimos do princípio da linguagem como práxis social e de texto como unidade de comunicação e de sentido no contexto das práticas languageiras. Assim, não se pode desvincular a noção de texto da noção de contexto (Cavalcante *et al*, 2022). Isso significa que o texto não se limita apenas à sua dimensão material, nem ao significado da sentença, nem do conjunto delas, nem ao significado composicional das imagens etc. O texto é a unidade completa do ato de linguagem na enunciação, tendo em conta o hibridismo do ambiente. Por isso, um mesmo enunciado pode ter sentidos diferentes quando muda a enunciação porque cada texto é único e irrepetível (Bakhtin, 2006).

Essa mudança de enunciação é o que estamos concebendo como *recontextualização*, principalmente quando se utilizam recursos intertextuais. A recontextualização precisa ser focalizada nas aulas de leitura e de produção de texto, em que se lida com variados gêneros, como contos, crônicas, poemas, canções, charges jornalísticas e tantos outros, que costumam recorrer a processos intertextuais. É preciso que a escola reconheça que, toda vez que um texto se realiza, acontece um processo de acomodação ao contexto situacional e sócio-histórico em que o texto se dá como evento. O raciocínio que subjaz a essa ponderação é que também as inserções de partes de um texto em outro, e as derivações de textos com base em outros, sofrem alguma recontextualização. Operar intertextualidades não é apenas usar mecanismos de menção

a outros textos, ou de transformação e imitação de textos, mas, sobretudo, construir novos sentidos no novo contexto em que esses mecanismos são empregados.

A noção de recontextualização, como base da atividade escolar, é inspirada na pesquisa de Antunes e Buin (2019), mas é aqui ressignificada para os fins que almejamos neste trabalho. Compartilhamos com essas autoras que a recontextualização deve ter um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, pois, ao se deparar com um texto, o aluno se situa histórica e culturalmente, estabelecendo comparações entre suas experiências reais ou simbólicas e o cenário que abstrai do texto que interpreta. Nesse jogo interpretativo, quanto mais apropriação ele tiver do contexto de produção, de circulação e recepção do texto que lê, mais ele construirá sentidos para interpretá-lo. Se identificar a presença de um texto em outro, o professor deve explicar como o texto primeiro foi ressignificado no segundo. Na esteira desse pensamento, também podemos afirmar que, na produção de texto, ao utilizar aspectos próprios de um outro texto, o aluno deve entender não apenas o contexto de produção do texto a que faz menção, como também a nova contextualização que ele está construindo.

Esta perspectiva reitera as ideias de Bakhtin (2006), para quem os sujeitos são agentes construtores constituídos sócio-historicamente, e suas escolhas discursivas respondem sempre a outros já-ditos em circulação, além de se abrirem para enunciados futuros.

Corroborando esta noção, Correa (2007, p. 204) afirma que “o texto é reflexo da experiência – tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido da retomada já experimentado, o que permite entender experiência também como memória”. Em outras palavras, a memória refere-se ao visto, ao já-dito, ao lido, a vozes de que o sujeito escrevente se apropria e as quais recontextualiza em sua produção em outro contexto.

Contudo, convém atentar para a distinção entre dialogismo e intertextualidade, para se esclarecer que todo dizer é dialógico, mas, para ser intertextual em sentido estrito, é necessário que o fenômeno possa ser de algum modo comprovado, de acordo com o programa de análise da Linguística Textual. Segundo Cavalcante *et al.* (2020):

As intertextualidades se compõem, inevitavelmente, de relações dialógicas (na perspectiva bakhtiniana), contudo nem tudo o que é dialógico é obrigatoriamente intertextual. As relações dialógicas são uma condição ideológica de todo uso linguageiro e nunca se findam: elas sempre vão existir, qualquer que seja o

acontecimento textual; já as intertextualidades (estritas ou amplas) não são comprováveis, porque nem sempre há evidências da ligação entre textos, únicos, ou tomados em conjunto, para que deles se possa inferir sobre gêneros e estilos. (CAVALCANTE, 2020, p. 177).

Entendemos que a recontextualização não deve ser explorada somente nas aulas de interpretação de texto, mas também nas práticas de redação. Ela pressupõe o deslocamento de um texto para um contexto diferente, o que permite que os sentidos sejam ressignificados a partir dos lugares de fala que influenciam fortemente o momento da produção. Por ser singular em si, um texto, quando deslocado para outro contexto, ou quando um sujeito dele se apropria, será filtrado pela subjetividade de cada pessoa, e submetido à influência de cada contexto em que o texto se atualiza.

Nesse sentido, destacamos como o dialogismo e a intertextualidade constituem a recontextualização, pois esta atividade funciona como um deslocamento não apenas textual, mas de vozes, de pontos de vida, do modo de conceber o mundo. Daí, buscamos evidenciar que a recontextualização é ferramenta preciosa para o trabalho com a escrita, pois, por meio de atividades que atentem para ela, é possível mostrar que os recursos de intertextualidade não requerem apenas uma adequação de forma e conteúdo. Exercícios de recontextualização podem fazer aparecerem as vozes dos alunos na sua relação com o mundo, (re)construindo os eventos sociais de acordo com a percepção da sociedade em que se situam, mas também com suas vivências pessoais.

Assim, um texto passa a “falar” dentro do outro, estabelecendo entre os dois um diálogo que interfere na produção de sentidos. Neste caso, a intertextualidade pode funcionar para o aluno, como locutor/enunciador principal de uma redação que produz, como um lugar de confronto de pontos de vista de outros enunciadores.

A intertextualidade na sala de aula

Na ótica da BNCC, há uma demanda cognitiva que norteia as atividades de compreensão leitora, exigindo do aluno habilidades como recuperação de informação, de inferência e de reflexão. Tais processos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades interpretativas. Eis por que elas devem ser desenvolvidas, de modo a estimular as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, como afirma Rojo (2002). Essas capacidades foram sintetizadas da seguinte forma por Peixoto e Araújo (2020):

Tabela 1. As Capacidades de Apreciação e Réplica do Leitor ao Texto

Recuperação do contexto de produção do texto	Para interpretar um texto de modo discursivo, o leitor precisa situá-lo, ou seja, inferir quem é o autor, que posição social ele ocupa, que ideologias assume, em que situação escreve etc.
Definição de finalidades e metas nas atividades de leitura	A ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Lemos para estudar, para pesquisar, para fruir esteticamente, dentre tantas outras finalidades.
Percepção de relações de intertextualidade– no nível temático	Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, quando essa relação é estabelecida pelos temas ou conteúdos abordados nos textos, há intertextualidade.⁶
Percepção de relações de interdiscursividade – no nível discursivo	Compreender um discurso é colocá-lo em relação com outros já conhecidos. Quando essa relação é estabelecida num dado texto, como, por exemplo, nas paródias, nas ironias e nas citações, há sempre intertextualidade, a partir da qual podem ser observados os cruzamentos de interdiscursividade.
Percepção de outros sistemas semióticos	Na leitura, há a percepção de outros sistemas semióticos, como sons, imagens, diagramas, imagens em movimento, gráficos, muitas vezes em hiperlinks.
Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	Na leitura, estamos sempre replicando ou reagindo aos textos, sentindo prazer, apreciando ou não os recursos estilísticos, apreciando ou não os traços autorais etc. Essas atitudes podem interromper uma leitura ou ajudá-la.
Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	Quando lemos, estamos discutindo com o texto, ou seja, discordamos, concordamos, criticamos os posicionamentos etc. Essa capacidade nos leva a uma réplica crítica em relação às posições assumidas pelo locutor.

Fonte: Peixoto e Araújo (2020, p. 62) baseado em Rojo 2002

Cada capacidade descrita na tabela sugere o aprofundamento que o processo exige, por isso se trata de uma experiência plural, pois mobiliza múltiplas competências, como leitura, escrita e interpretação no mesmo plano de texto.

Como negritamos na tabela acima, dentre as capacidades, existe uma que trata da percepção de relações de intertextualidade no nível temático, que parte da inserção de textos popularmente conhecidos em outro. Atividades que desenvolvam essa habilidade possibilitarão ao estudante atribuir novos sentidos aos textos.

⁶ Nesse artigo, destacamos essa capacidade pelo fato de mobilizar múltiplas competências e fazer uso da intertextualidade, critério de análise textual que nos atemos, pois é o que evidenciamos na presente pesquisa.

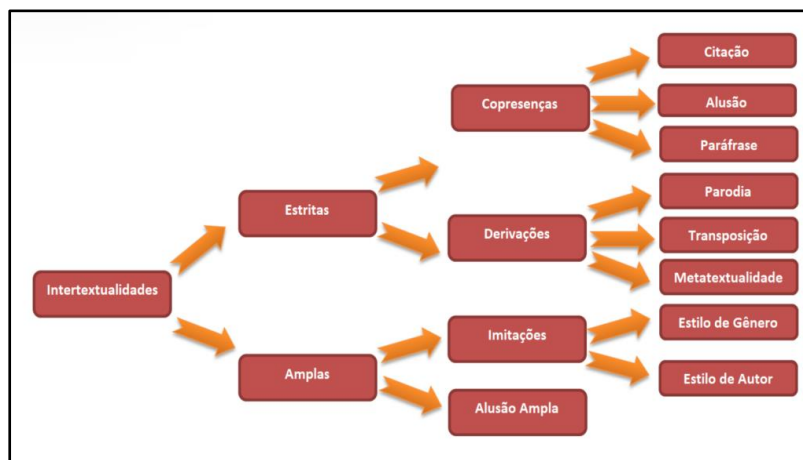
Este trabalho recomenda que o professor associe a prática da escrita à vivência do estudante - uma vez que o entendemos como um indivíduo situado na sociedade, ou seja, como um ser social, histórico e, portanto, cultural. Isso implica levar em consideração a individualidade de cada estudante nas atividades.

Desse modo, propomos uma atividade voltada para a recontextualização dentro da sala de aula, com o intuito de destacar que mesmo os saberes coletivos de conhecimento e de crença (Charaudeau, 2016) passam por um filtro de subjetividade, como já preconizava Marie-Anne Paveau. Como afirmam Cavalcante, Brito e Martins (no prelo):

Os textos, que são individuais, como enunciados únicos e irrepetíveis, são constrangidos, claramente, por valores e crenças compartilhados pela sociedade em que o indivíduo está inserido. Paveau fala em "coelaboração" entre cognição individual e cognição social para salientar a tese de que os pré-discursos coletivos são filtrados pela apropriação do locutor. Compõe o senso comum um conjunto de conhecimentos, valores e crenças amplamente compartilhados por uma dada sociedade. São saberes e crenças adquiridos ao longo da socialização e que são internalizados pelos indivíduos como parte de seu repertório cognitivo e discursivo. Como afirma a autora: "Na verdade, os pré-discursos não estão arquivados nas máximas ou nos enunciados estereotipados repetíveis, porque são, materialmente, fixados: ao contrário, circulam sob as diversas formas expressas pelos locutores a partir de sua apropriação dos quadros coletivos" (PAVEAU, 2013, p. 131).

Essas reflexões podem fortalecer nossa afirmação de que as intertextualidades precisam ser consideradas tendo em conta os contextos diferentes do texto-fonte e o do texto em elaboração nas atividades de produção textual. Para Cavalcante *et al.* (2020, p. 102), a intertextualidade é "um recurso que, embora não essencial, confere criatividade e potencial argumentativo à textualização." Não à toa, as intertextualidades figuram como um dos expedientes pelos quais o locutor/enunciador principal de um texto pode revelar traços autorais. A escolha de intertextualidades por copresença, por exemplo, como citações, paráfrases e alusões, pode corroborar pontos de vista na produção textual do aluno e ajudar a refutar tantos outros. Assim, além de indicarem o direcionamento argumentativo do locutor/enunciador principal, as intertextualidades podem acentuar traços estilísticos e dar espaço à criatividade.

Como forramento teórico dos processos intertextuais, usamos a tese de Carvalho (2018), cuja proposta classificatória, esquematizada a seguir, compõe o quadro analítico da Linguística Textual defendido pelo Grupo Prottexto:

Figura 1. Tabela dos processos intertextuais de Carvalho (2018)

Fonte: Carvalho (2018, p. 110)

A autora distingue as intertextualidades em amplas e estritas da seguinte maneira:

i) Amplas:

dadas pela retomada não de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjuntos de textos; são verificadas por indícios atinentes à forma composicional de um padrão de gênero, ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos ou a uma temática particular divulgada por diversos textos. (CARVALHO, 2018, p.12).

ii) Estritas:

dadas pela inserção efetiva de parte(s) de um texto em outro ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto. Ambos os padrões que classificam a intertextualidade se dividem em categorias, comprovando a dinamicidade pertencente ao texto como evento comunicativo único que advém de uma alta complexidade de interação. (CARVALHO, 2018, p. 12)

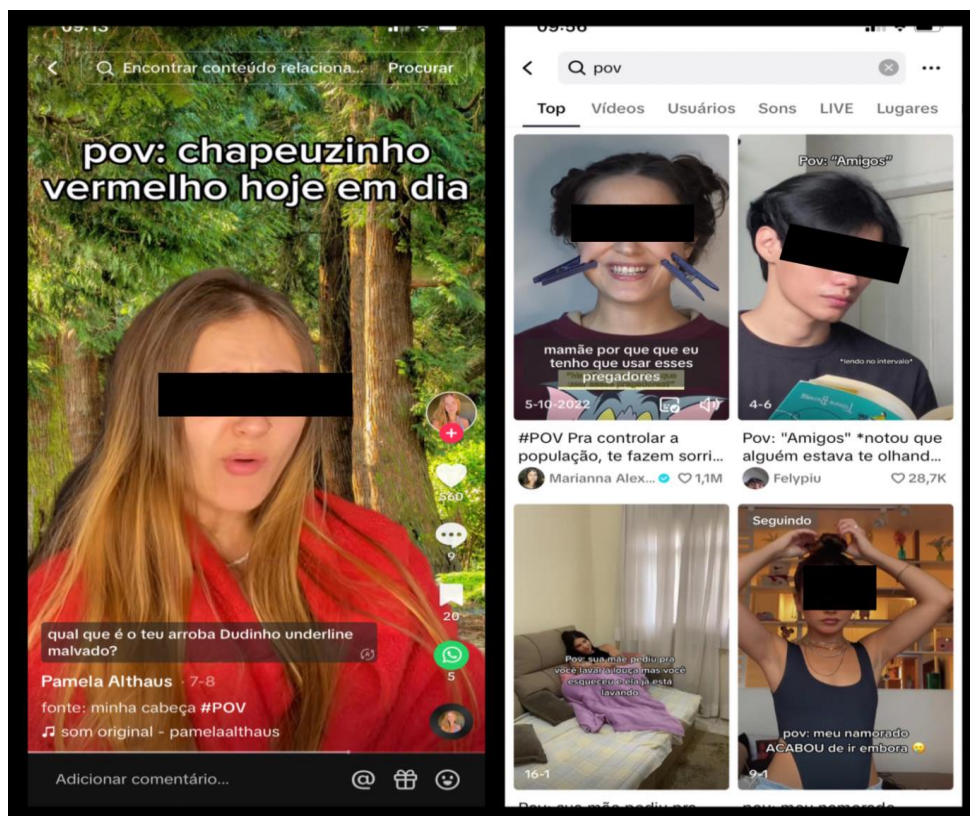
Todos esses processos foram pensados, principalmente, para textos verbais escritos, dentro dos estudos literários. Por isso, para considerar a multimodalidade dos textos, diversos outros aspectos precisam ser levados em conta. Além disso, em Linguística Textual, os textos são tomados na hibridização das ações do homem com todo o ambiente, inclusive o digital, o que também intervém no modo como os textos podem dialogar.

Os estudos sobre a textualidade vêm inserindo o meio digital nas novas produções e gêneros textuais. Tal prática interfere diretamente na construção de sentidos, que faz com que as relações sociais também contribuam para as ações sociais dos agentes no ambiente digital. Para isso, consideramos a noção de ambiente postulada por Marie-Anne Paveau (2021), pesquisadora da área da Análise do Discurso Digital, que ressalta:

A noção de ambiente é utilizada em uma abordagem dos discursos que adota uma perspectiva pós-dualista [...], uma divisão simétrica das materialidades linguageiras (a matéria é compósita, constituída de uma mescla entre o linguageiro e não linguageiro) e uma abordagem ecológica produção dos enunciados (o objeto de análise não é mais apenas o enunciado, mas o conjunto do sistema no qual ele é produzido). (PAVEAU, 2021, p.49).

Para exemplificar essa mescla do linguístico e do extralinguístico, trouxemos algumas capturas de telas de um vídeo publicado no ecossistema “TikTok”, que ilustram como esse hibridismo humano-máquina acontece na prática e como os recursos multissemióticos colaboram para a construção de sentidos.

Figura 2. Elemento clicável no “TikTok”



Fonte: Perfil do TikTok (@pamelaalthaus). Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZM2onbNof/>

No exemplo acima, podemos perceber como o texto é disponibilizado para os interlocutores e como alguns recursos, que são proporcionados para os internautas, sobressaem-se na tela. É possível notar como o locutor utilizou, no mesmo espaço do ambiente digital, alguns dispositivos para transmitir a sua mensagem.

Dentre esses dispositivos, ressaltamos a legenda - imagem à esquerda -, que é disponibilizada pelo locutor/enunciador principal, que a produz automaticamente. Trata-se de uma tentativa de ampliação do número de interlocutores que podem se identificar com a postagem. Além desse, um outro recurso perceptível - imagem à direita - é o da “#POV” ainda na legenda. A *hashtag* é uma mescla tecnolinguageira, um elemento clicável e relacionável (PAVEAU, 2021), o que, de certa forma, auxilia na divulgação do vídeo, uma vez que os usuários da plataforma conseguem investigar os variados tecnotextos que estão associados intertextualmente por temática no ecossistema digital.

A *influencer* Pamela Althaus⁷, no seu perfil do TikTok, é conhecida por gravar POV's com diferentes temáticas e geralmente com caráter humorístico, aludindo a acontecimentos e histórias popularmente conhecidas ou vivenciadas no dia a dia, como podemos ver no exemplo a seguir:

Figura 3. Sequência do #POV da Chapeuzinho Vermelho Hoje em Dia



Fonte: Perfil do TikTok (@pamelaalthaus). Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZM2onbNof/>

Nesse exemplo, a locutora simula como seria a história da Chapeuzinho Vermelho no ano de 2023. Para isso, a *influencer* utiliza processos intertextuais para reconstruir a

⁷ Pamela Althaus é uma *influencer* digital com mais de 400 mil seguidores no ecossistema TikTok, conhecida por fazer vídeos de “POV” e encenar como viveriam as personagens de clássicos no século 21.

narrativa, como a paródia, a alusão e a transposição. Tais processos, nesse exemplo, ocorrem de maneira alusiva e são manifestados ao longo do vídeo por meio de pistas, sendo elas: manutenção dos personagens da história original, do ambiente arborizado (aludindo à floresta da narrativa original) e dos acessórios, como a manta vermelha.

A alusão a esses referentes configura-se como estrita, porque, como define Carvalho (2018, p. 86), ela remete a variados textos, não a um em específico, por isso é “menos marcada e menos literal, exige maior percepção do leitor para que se dê a (re)construção do sentido planejado”. Levar os alunos a debaterem sobre esses elementos referenciais no contexto do conto original e no cenário sócio-histórico atual pode ser uma atividade que desperta a atenção deles e que os instiga a posicionar-se criticamente, considerando cada época.

Outro processo intertextual usado para (re)construir sentidos é o da paródia, um tipo de “transformação que opera desvios de forma e/ou conteúdo, bem como dos propósitos de um texto-fonte.” (CARVALHO, 2018, p. 93). No vídeo, a Chapeuzinho exerce algumas ações que quebram a expectativa do interlocutor, gerando humor, como ao dizer que não vestiria vermelho por não estar na sua paleta de cores. Trata-se, pois, de uma citação parodiada.

Alguns elementos comumente conhecidos pelos indivíduos que vivem no século XXI, particularmente no ano de 2023, são incorporados ao texto e contribuem para a construção de um novo contexto. Dentre eles, destacamos os seguintes:

- o emprego de “hoje em dia” - que auxilia uma pessoa a determinar quais cores realçam sua aparência, tornando-a mais vibrante e saudável;
- o “arroba” - @ -, que é um recurso tecnolinguageiro usado para marcar a copresença por referência a um perfil na plataforma;
- e a referência à Uber, que é uma plataforma de transporte que conecta motoristas particulares a passageiros que precisam de um serviço de transporte.

Com isso, nota-se a importância de reafirmar o que é reivindicado pela BNCC, o contexto e a situação social que rodeiam o cotidiano do estudante. Reflete-se sobre os diversos contextos e circunstâncias sociais em que textos são produzidos, considerando as diferenças em termos linguísticos e formais determinados por esses contextos, que incluem a multisssemiose e as propriedades da conectividade. Por exemplo, o uso de hiperlinks.

Uma proposta para a recontextualização de usos intertextuais

Neste artigo, elaboramos duas atividades que auxiliem o professor na aula de produção textual, salientando a importância da inserção dos conhecimentos prévios, do dia a dia do estudante, e da consideração de que as ações de linguagem unem gestos humanos e não humanos, além da memória que há em todas as coisas.

A proposta está ilustrada a seguir com o detalhamento de um dos planos de aula, a partir do qual buscamos discriminar o passo a passo de uma dinâmica que pode ser aplicada a diversas obras da literatura que façam parte da cultura dos alunos.

Atividade 1 - Recontextualizar um conto canônico para o TikTok	
Série	6º ano a 9º ano
Tempo previsto	2 aulas de 50min
Gênero textual	Conto
Campo de atuação	Artístico-Literário
Habilidade(s) desenvolvida(s) BNCC	(EF69LP43), (EF67LP27) e (EF89LP32)
Proposta para a atividade	O docente escolherá um conto que faça parte do cânone e designará à turma uma recontextualização da história para os dias de hoje, ressaltando a importância do estudante em colocar algo que lembre seu dia a dia na atividade, sem deixar de considerar o ambiente digital e suas particularidades, como o TikTok.
Exemplo	A Branca de Neve e os Sete Anões - Irmãos Grimm
Objetivo	Ao recontextualizar o conto da Branca de Neve e os Sete Anões, espera-se que o estudante transporte a história popular para os dias de hoje, levando em consideração alguns questionamentos, como: "será que a Branca de Neve casaria com o Príncipe ou seria dona de uma agência de influenciadores e cuidaria das publicidades feitas pelos Anões? Será que a Branca de Neve seria motorista de aplicativo e a Rainha Má sua passageira?"

Fonte: Elaboração dos autores

A primeira atividade consiste na recontextualização de um conto canônico para o século 21. Neste caso, sugerimos a reinterpretação do conto "Branca de Neve e os Sete

Anões" dos Irmãos Grimm. A dinâmica consiste em instruir o aluno a se valer de mecanismos intertextuais de copresença, como citação, paráfrase, referência e alusão para retomar elementos do texto-fonte, o conto escolhido, e reintroduzi-los na postagem do TikTok. Para isso, é necessário incentivar, antes, o debate sobre o contexto sócio-histórico do texto original, para, só depois, iniciar as atividades de elaboração do vídeo. A discussão sobre o contexto social contemporâneo, com suas restrições, condicionamentos e polêmicas, é o passo seguinte, em que o professor e os alunos vão pôr em contraste diversos posicionamentos discursivos. A pesquisa no ambiente digital sobre aspectos do cotidiano que comprovem e reforcem os argumentos deve ser estimulada entre os alunos, nesta ocasião. Importa fazer os recursos tecnológicos funcionarem em favor da aprendizagem, permitindo que os estudantes explorem aspectos contemporâneos, como as redes sociais e outros elementos presentes nesses ambientes. Só após isso, terão início as tarefas de elaboração das postagens, que se utilizarão de fenômenos intertextuais de copresença parodiados. O docente conduzirá essa atividade respeitando o tempo disponível para a aula. Ao final, realizará uma mediação dos pontos destacados nos "Objetivos".

Atividade 2 - Recontextualizar músicas atuais para o TikTok	
Série	6º ano a 9º ano
Tempo previsto	2 aulas de 50min
Gênero textual	Canção
Campo de atuação	Artístico-Literário
Habilidade(s) desenvolvida(s) BNCC	(EF69LP43), (EF67LP27) e (EF89LP32)
Proposta para a atividade	O docente escolherá uma canção a seu critério e designará à turma uma recontextualização da história contada por ela por meio de um POV - sem deixar de considerar o ambiente digital e suas particularidades, como o TikTok.
Exemplo	Sozinho - Caetano Veloso
Objetivo	Fazer com que os estudantes, ao transpor um texto de um gênero para o outro, identifiquem as características de cada gênero e consigam exercer, com sucesso, o propósito comunicativo do gênero pretendido.

Fonte: Elaboração dos autores

Na segunda atividade, o professor trabalhará com o fenômeno da intergenericidade - um processo de imbricação e interpenetração entre gêneros -, termo cunhado por Marcuschi (2008), para quem os gêneros podem se mesclar a ponto de um assumir a forma do outro. Na atividade proposta, os professores trabalharão com o gênero textual canção - indicamos como sugestão a canção “Sozinho”, de Caetano Veloso -, com o objetivo de fazer com que os alunos recontextualizem o primeiro gênero em um outro gênero - o POV. Dessa forma, teremos como resultado da atividade a mescla desses dois gêneros realizada pelos alunos.

Considerações Finais

Nesse artigo, discutimos como o desenvolvimento dos recursos tecnológicos podem auxiliar o ensino de Língua Portuguesa, unindo a tecnologia digital, pelo uso das redes sociais, com o ensino-aprendizagem do estudante. Desse modo, propomos uma recontextualização de textos como um acesso à prática de escrita por meio da intertextualidade e uma articulação das possíveis recontextualizações que podem ser criadas numa atividade de produção textual, que se valha de intertextualidades.

A partir disso, entendemos que, para que o aluno desenvolva o processo de criação do texto, é preciso que o docente instigue a leitura e o debate em sala de aula, a fim de levá-lo a construir um leque de recontextualizações possíveis para a produção textual.

Conforme o exemplo analisado, a locutora faz uma recontextualização que mobiliza recursos intertextuais, remetendo o interlocutor a uma mudança de tempo, espaço e propósito comunicativo, além de mostrar uma possibilidade de cotidiano que a Chapeuzinho Vermelho viveria, de acordo com pontos de vista que devem ser analisados em sala de aula.

Portanto, pensar a aula de produção textual tendo como ponto de partida a vivência do aluno mostra a importância da inserção da experiência social de cada estudante. Como argumentamos ao longo deste trabalho, cada um dá aos pré-discursos um olhar individual, ainda que sob óculos sociais. Assim se criam novos sentidos e uma nova memória.

Essa inserção evidencia como as histórias compartilhadas em sala de aula auxiliam a recontextualizar uma obra clássica da literatura, mobilizando alusões, citações, paráfrases e referências parodiadas, entre outros processos intertextuais, como a imitação

de gêneros, na intergenericidade, e a imitação de estilo. Ao transpor o conteúdo para o ambiente digital, tal produção ganha uma nova visão - adaptada e, principalmente, recontextualizada.

Referências

- ANTUNES, T. F.; BUIN, E. Recontextualização a serviço do desenvolvimento da escrita: análise de duas produções de texto do ensino médio. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 37, n. 76, p. 125-145, 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1953].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.
- CARVALHO, A. P. L. D. **Sobre intertextualidades escritas e amplas**. 2018. 136f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39589>. Acesso em: 02 jul. 2023.
- CAVALCANTE, M. M. **Linguística textual e argumentação**. 1.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.
- CAVALCANTE, M. M.; et al. **Linguística textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes, 2022.
- CAVALCANTE, M.M.; BRITO, M.A.P.; MARTINS, M.A. O funcionamento pré-discursivo e as estratégias textuais. **Revista Linha d'Água** (no prelo).
- CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação em uma problemática da influência. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 8-30, 2016.
- CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.
- PAVEAU, M. A. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. COSTA, J. L.; BARONAS, R.L. (Org.). 1.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2021.
- PEIXOTO, M. C.; DE ARAÚJO, D. L. L.. **O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental**. [TESTE] *Leitura*, 2020, 67: 55-68.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2002. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.



NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Marina Rodrigues Falcão. Graduada. Universidade Federal do Ceará /Centro de Humanidades I/ PPGL, Fortaleza, CE, Brasil.

E-mail: marinarfalcao09@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1203-6858>


João Pedro de Andrade Sousa. Graduado. Universidade Federal do Ceará /Centro de Humanidades I/ PPGL, Fortaleza, CE, Brasil.

E-mail: jpandrade262@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6358-3555>

Maria da Graça dos Santos Faria. Doutora. Universidade Federal do Maranhão/ Centro de Humanidades/ PPGL, São Luís, MA, Brasil.

E-mail: gracafaria2@icloud.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2704-0497>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Marina Rodrigues Falcão - FUNCAP/CE, João Pedro de Andrade Sousa – CAPES.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 05/09/2023 - Aprovado em: 17/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

FALCÃO, M. R.; SOUSA, J. P. A.; FARIA, M. G. S. A Recontextualização e sua Mobilização Intertextual no Ensino de Produção Textual no Ambiente Digital. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 108-125. 2023.