

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

**MARIANA TANE NEVES VASCONCELOS**

**TEXTUALIDADE E TEXTUALIZAÇÃO EM BLOGS: IMPLICAÇÕES PARA O  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2020**

**MARIANA TANE NEVES VASCONCELOS**

**TEXTUALIDADE E TEXTUALIZAÇÃO EM BLOGS: IMPLICAÇÕES PARA O  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira.

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2020**

V451t	<p>Vasconcelos, Mariana Tane Neves.  Textualidade e textualização em blogs: implicações para o processo de Ensino-aprendizagem de textos no ensino médio. / Mariana Tane Neves Vasconcelos; orientadora: Márcia Helena de Melo Pereira. – Vitória da Conquista, 2020.  181f.</p> <p>Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) -- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Inclui referência F. 152 – 154.</p> <p>1. Textos escritos. 2. Hipertexto <i>on-line</i> - Blog. 3. Textualidade. 4. Textualização. I. Pereira, Márcia Helena de Melo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD: 415</p>
-------	--

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** Textuality and textualization in blogs: implications for the text teaching-learning process in high school.

**Palavras-chave em inglês:** Written texts. Online hypertext. Blog. Textuality. Textualization.

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Mestre em Linguística

**Banca examinadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente – Orientadora); Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (UESB); Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nadia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ).

**Data da defesa:** 12 de março de 2020.

**Programa de Pós-Graduação:** Programa de Pós-Graduação em Linguística.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5177-4909>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2684771642013245>

MARIANA TANE NEVES VASCONCELOS

**TEXTUALIDADE E TEXTUALIZAÇÃO EM BLOGS: IMPLICAÇÕES PARA O  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 12 de março de 2020.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira  
(Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: \_\_\_\_\_



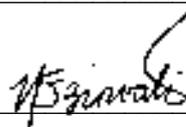
Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva  
Instituição: UESB

Ass.: \_\_\_\_\_



Profa. Dra. Nadia Dolores Fernandes  
Biavati  
Instituição: UFSJ

Ass.: \_\_\_\_\_



Aos meus, Maurício, Laura e Carolina: aqueles que souberam esperar, ainda que o sono lhes apertasse os olhos ou a saudade apertasse a alma. Toda a espera valeu a pena.

## AGRADECIMENTOS

Ao findar esta etapa de minha trajetória acadêmica, escolho, mais uma vez, dentre tantas palavras de que dispõe a nossa língua, aquelas que possam expressar a minha gratidão a todos que contribuíram para que eu pudesse concluir este Curso de Mestrado em Linguística.

Primeiro, cumpro meus agradecimentos:

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que, desde a graduação, me oportunizou a felicidade de ingressar nesta instituição de ensino que, salientemente, transforma a vida de muitas pessoas nos três *campi* em que atua. A UESB, dentre outras qualidades, é como um belo e grande “oásis” para quem sonhou em ter uma graduação, mas, por algum motivo, não teve a oportunidade de se deslocar de sua cidade para ingressar em um curso superior. Gratificadamente, recordo-me do primeiro dia em que entrei na UESB, no *campus* de Jequié, ainda na graduação, e percebi que ali circulavam pessoas que contribuiriam, de alguma maneira, para o progresso de nossa cidade e região. Meu crescimento intelectual, acadêmico e pessoal foi, em grande parte, fruto de minha passagem por esta instituição, tanto na graduação quanto agora, na pós-graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e, de modo particular, à eficiente coordenação, e aos funcionários do colegiado, que sempre mostraram disposição para ajudar. Neste ponto, não haveria de deixar passar despercebido o meu agradecimento especial à Vanêide – quanto conhecimento, quanta paciência, responsabilidade e comprometimento no que faz; e Luciana – sempre pronta a ajudar e resolver. Ambas são a “menina dos olhos” do PPGLin.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.<sup>1</sup>

À professora Dr<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira, minha orientadora, dirijo-me diretamente com estas palavras, as quais guardei com carinho para este momento: se em mim provocastes o despertar para adquirir mais conhecimento, organização, responsabilidade, pontualidade e autonomia no exercício de pesquisar e escrever, não fora porque tu tinhas a obrigação em cumprir tal dever. Há dentro de ti um querer cuidar, sem muito se mostrar, um querer ensinar, sem muito se agarrar, um querer fazer crescer, sem muito libertar. Este conjunto de qualidades foi, para mim, um divisor de mim mesma, pois, sob sua orientação, descobri:

---

<sup>1</sup> Forma padrão em conformidade com Portaria CAPES nº 206/2018 e esclarecimento do Ofício Circular nº 19/2018-CPG/CGSI/DPB/CAPES.

minha capacidade, persistência, comprometimento, meu perfil acadêmico e, principalmente, descobri que, no fundo, **não somos, mas sim, nos tornamos – essa é a importância do processo.** Obrigada por exigir! Obrigada por ceder!

Aos membros da banca de qualificação: a professora Dr<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente – Orientadora), o professor Dr. Adilson Ventura da Silva e a professora Dr<sup>a</sup> Máira Avelar Miranda, por aceitarem avaliar o trabalho e pelas mais que valiosas contribuições.

Aos membros da banca de defesa: a professora Dr<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente – Orientadora), Dr. Adilson Ventura da Silva, a professora Dr<sup>a</sup> Nadia Dolores Fernandes Biavati, por aceitarem participar da banca e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e a toda equipe de servidores e funcionários da instituição, por, em conjunto, possibilitarem a existência deste curso de Mestrado e nos servirem tão prontamente, com profissionalismo.

E, de maneira mais íntima, estendo meus agradecimentos às pessoas que contribuíram nos “bastidores”, para a realização desta pesquisa:

Grata sou aos meus pais e irmãos, que torceram para que eu concluísse esta etapa, pois intimamente sabem do meu desejo de chegar a lugares nunca antes alcançados por nossa família. Obrigada pelas orações e palavras de incentivo.

Grata sou, também, ao meu esposo, Maurício, meu grande amor, meu apoiador, meu suporte em tudo: se chegamos até aqui, para onde vamos agora? Não me preocupo, pois eu sei que tu estarás sempre comigo. E isso me basta.

Grata sou, alegremente, às “meninas dos meus olhos”, Laurinha e Carolina. Minhas companheiras de vida. Filhas amadas, às quais ensino e aprendo junto: obrigada por compreenderem a minha “ausência de longe” e a minha “ausência de perto”. Agora, podemos brincar sem hora para acabar (risos).

Não poderia deixar de agradecer à pessoa que em muito me auxiliou nos momentos de ausência em casa. Sempre pronta a qualquer hora. Obrigada, Ioná, pelo cuidado com os meus!

Agradeço, imensamente, o acolhimento de Dilaine Caires e Alan Leal. Sem vocês o começo seria muito mais difícil (e chato).

E como não ser grata aos meus mestres da graduação? Deixo aqui meu reconhecimento aos que despertaram o desejo de prosseguir na vida acadêmica. Muito obrigada, professor Dr. André Faria e professora Dr<sup>a</sup> Carla Lima. O que hoje é realidade precisou ser sonho antes.

Agradeço, como um todo, à instituição na qual nossos dados de pesquisa foram coletados e, principalmente, aos informantes, ao concederem seu tempo para a realização dessa

coleta. Sabemos que nem todas as instituições disponibilizam que pesquisas acadêmicas sejam feitas em seus espaços, mas esta escola reconhece o valor do mundo científico, haja vista que não impossibilitou, em nada, nossa investigação. Muito obrigada a todos!

Agradecimentos mais que especiais às amigas Bruna Cardoso e Mércia Rodrigues: amores meus, obrigada por me lembrarem o prazo de entrega dos trabalhos; por me manterem acordada quando eu tinha de cumprir tais prazos; por me acolherem afetosamente. “Olha, quando tudo isso for passado, restarão nossas lembranças. E que belas lembranças! Poderemos lembrar e dizer que fomos nós mesmas, pois fomos inteiras em tudo e apesar de tudo. Sem falar que soubemos reservar o tempo necessário para fortalecer uma amizade que em tudo promete nunca se acabar”. Da UESB para a vida!

Agradeço a amizade encorajadora e afetuosa de Thamires Oliveira; os cuidados de Dani; a fidelidade de Jade, Naiane e Rose. Obrigada, meninas!

Agradeço aos meus colegas do curso de Pós-Graduação em Linguística. Eu desejo que, ao concluírem esta etapa, sejam tomados de esperança de dias melhores, não apenas para a própria realização, mas para fazerem a diferença para o outro.

Grata sou, indescritivelmente, ao Meu Pai e Criador, Senhor Meu, para Quem nada é impossível!

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis...ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos se não fora  
A mágica presença das estrelas!



## RESUMO

Embora a escola ainda privilegie a escrita textual tradicional feita no suporte papel, ela não está isenta às transformações tecnológicas interativas que surgiram, principalmente, com a facilidade de acesso à internet, sendo comum, por exemplo, a utilização do ambiente hipertextual *on-line* do *blog* como ferramenta pedagógica de ensino-aprendizagem de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, propomo-nos investigar se a escrita de textos no gênero textual *blog* produz mudanças que podem auxiliar para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade, visto serem os textos postos em ambiente digital motivados por recursos multissemióticos proporcionadores de uma interação mais dinâmica e eficaz. Tais recursos compreendem imagens, áudios, vídeos etc., além do texto escrito, que, em conjunto, podem proporcionar aos interlocutores uma constituição de sentidos diferente da que é possibilitada pelo texto escrito no suporte papel. Nossa metodologia consiste em analisar o processo de escrita e textualização de dois textos escritos por uma dupla de alunos do ensino médio, sendo um produzido no suporte papel e outro feito diretamente no *blog*. Além desses textos, nosso *corpus* é constituído por cinco questionários, dos quais: três foram destinados aos escreventes e os outros dois foram direcionados à professora e à direção da instituição, respectivamente. Para alcançar nosso principal objetivo, ancoramo-nos, teoricamente: primeiro, na teoria do gênero discursivo proposta por Bakhtin (2003); seguimos com o delineamento do *blog*, discutindo, com base em Marcuschi (2004), suas funções, tanto de suporte quanto de gênero textual; logo após, apresentamos e discutimos o conceito de hipertexto e hipertexto *on-line*, baseando-nos em Xavier (2002) e Koch (2009); por fim, traçamos o percurso teórico-metodológico da Linguística Textual, convergindo para o conceito de textualidade e textualização com base nos fatores da textualidade elencados por Koch (2015), nos modelos de leitura e compreensão dos sentidos discutidos por Koch e Elias (2010) e as contribuições de Costa Val (1999) a respeito de textualidade e textualização. Nossos resultados apontam que, no *blog*, o processo de construção textual escrita no contexto do hipertexto *on-line* oportunizou a produção de um texto coeso e coerente por permitir aos escreventes realizarem uma pesquisa prévia sobre o assunto, possibilitar interação e por terem à disposição o alcance ilimitado que uma conexão com a internet fornece, não havendo, pois, ocorrências de contradição, ambiguidades, fuga do tema etc. que não fizessem parte do processo de textualização intencionado pela dupla e/ou de acordo com o propósito comunicativo do seu texto, uma vez que, nele, a dupla construiu um sentido buscando atender às expectativas de interlocutores

específicos, neste caso os usuários deste *blog*. Para isso, foram recrutados aspectos linguísticos e discursivos característicos do ambiente hipertextual *on-line* que um *blog* do tipo jornalístico-informativo apresenta. Já no suporte papel, a dupla produziu um texto coeso e coerente, recrutando formas lexicais e sintáticas em favor da discursividade a respeito do tema “A era da *selfie*”, mas buscando constituir um sentido intimamente atrelado à forma genérica que escolheram para produzir seu texto, neste caso a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Textos escritos. Hipertexto *on-line*. *Blog*. Textualidade. Textualização.

## ABSTRACT

Although the school still favors the traditional textual writing made on the paper support, it is not free of interactive technological changes that emerged, specially, with easy access to the internet, being common, for example, the use of the online hypertextual environment of the blog as a textual teaching-learning pedagogical tool in Portuguese classes. In this regard, we aim to investigate whether the writing of texts in the blog textual genre creates changes that can help the student to produce good texts from the point of view of its textuality, since the texts placed into digital environment are motivated by multisemiotic recourses providers of a more dynamic and effective interaction. Such resources include images, audios, videos and so forth, in addition to the written text, that, together, can provide interlocutors a meaning construction different from the one that was enabled by the written text on the paper support. Our methodology is to analyze the writing and textualization process of two texts written by a pair of high school students, with one being developed on the paper support and the other made directly on the blog. In addition to these texts, our data is composed of five questionnaires, of which: three were designed to writers and the other two were directed to the intuition teacher and director, respectively. To achieve our main goal, initially, we based, theoretically, on: the theory of speech genre, proposed by Bakhtin (2003); we continued with the blog design, discussing, based on Marcuschi (2004), its functions, both on support and on textual genre; afterwards, we present and discuss the concept of hypertext and online hypertext, based on Xavier (2002) and Koch (2009); Finally, we outline the theoretical-methodological path of the Text Linguistics, converging to the concept of textuality and textualization, in according to the textuality factors listed by Koch (2015), to the reading and meaning comprehension models discussed by Koch and Elias (2010) and to the contributions of Costa Val (1999) about textuality and textualization. Our results indicate that, in the blog, the process of the written text construction in the online hypertextual context provided the production of a cohesive and coherent text by allowing writers to make a previous research on the subject, to enable the interaction and for having available the unlimited reach that a internet connection provides, there is no contradiction occurrences, ambiguities, theme escape etc., not belonging to the textualization process intended by the pair and/or according to the communicative purpose of their text, since, on it, the pair built a meaning searching to reach the expectations of specific interlocutors, in this case the users of this blog. To that end, characteristic linguistic and discursive aspects of the online hypertextual environment that an informative-journalistic blog presents were recruited. As regards the paper support, the pair produced a cohesive and coherent

text, recruiting lexical and syntactic forms in favor of discursivity regarding the theme “The self era”, but searching for a meaning construction closely related to the generic form that they chose to produce their text, in this case the dissertative-argumentative school essay.

### **KEYWORDS**

Written texts. Online hypertext. Blog. Textuality. Textualization.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Hipertexto inicial de um blog.....	36
Figura 2 - Hipertexto após escolha do usuário.....	37
Figura 3 - Tipos de blogs .....	40
Figura 4 - Blog elaborado pela dupla de escreventes do 2º ano .....	42
Figura 5 - Blog educacional.....	43
Figura 6 - Quadro Geral das Categorias Analíticas .....	45
Figura 7 - Hiperlinks fixos.....	52
Figura 8 - Processo de linkagem do hiperlink fixo no blog.....	54
Figura 9 - Hiperlink móvel .....	54
Figura 10 - Hipertexto após clicar no hiperlink móvel.....	55
Figura 11 - Processo de linkagem de hiperlinks fixos e móveis.....	58
Figura 12 - Modelo de sequência didática .....	79
Figura 13 - Modelo de sequência didática para coleta de dados em blogs.....	81
Figura 14 - Versão final do texto produzido no suporte papel feito pela dupla J. e G. ....	92
Figura 15 - Versão final do texto produzido no suporte blog feito pela dupla J. e G. ....	112
Figura 16 - Imagens escolhidas para o blog pela dupla.....	126
Figura 17 - Imagem do plano de fundo do blog.....	140
Figura 18 - Imagem que representa o texto da dupla.....	141

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Diálogo da dupla em escrita no papel (I).....	95
Quadro 2 - Diálogo da dupla em escrita no papel (II) .....	96
Quadro 3 - Diálogo da dupla em escrita no papel (III) .....	98
Quadro 4 - Diálogo inicial da escrita no suporte papel.....	99
Quadro 5 - Título do texto escrito no suporte papel .....	99
Quadro 6 - Reescrita do trecho 4 do texto escrito no suporte papel .....	111
Quadro 7 - Diálogo inicial em escrita do texto no blog.....	117
Quadro 8 - Título do texto e nome do blog.....	121
Quadro 9 - Diálogo da dupla para escolha do nome do blog e título do texto.....	121
Quadro 10 - Sondagem a respeito de conhecimento da dupla sobre blogs.....	122
Quadro 11 - Diálogo da dupla na escrita dos trechos 1 e 2.....	123
Quadro 12 - Resposta da dupla sobre a diferença entre escrever no papel e no blog .....	127
Quadro 13 - Elemento coesivo “mesmo” nos trechos 1 e 2.....	128
Quadro 14 - Diálogo da dupla na escrita dos trechos 3 e 4.....	130
Quadro 15 - Considerações da dupla sobre a escrita no blog .....	133
Quadro 16 - Diálogo da dupla na escrita dos trechos 6 e 7 no blog .....	136
Quadro 17 - Diálogo da dupla ao escolher imagens para o blog .....	141
Quadro 18 - Quadro comparativo: características genéricas dos textos escritos no papel e no blog .....	144
Quadro 19 - Quadro comparativo: ações da dupla na escolha dos títulos ao escrever no papel e no blog .....	148
Quadro 20 - Quadro comparativo sobre a construção de sentido no papel e no blog.....	149

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS DIGITAIS E O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: O GÊNERO BLOG EM EVIDÊNCIA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 A linguagem no contexto digital de enunciação e as contribuições de Bakhtin .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 O gênero discursivo em Bakhtin e os seus desdobramentos na cultura <i>on-line</i>.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.1 Blog: origem, conceito e funcionalidades.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1.1 O blog enquanto gênero.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.1.2 O blog enquanto suporte.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 Conhecendo o hipertexto e o hipertexto <i>on-line</i> .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 A Linguística Textual e os fatores da textualidade/textualização .....</b>	<b>60</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 Descrição da instituição escolar .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>77</b>
<b>3.3 Metodologia de coleta de dados .....</b>	<b>79</b>
<b>4 A ESCRITA NO PAPEL E NO BLOG: PRODUTOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 O que encontramos no processo de textualização do texto produzido no suporte papel? .....</b>	<b>92</b>
<b>4.2 O que encontramos no processo de textualização do texto produzido no <i>blog</i>? .....</b>	<b>111</b>
<b>4.2.1 Discussão dos resultados .....</b>	<b>143</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de assentimento .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário I - após produção inicial .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário II - sondagem a respeito de blog .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário III - após produção final.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário IV - para os professores .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE G – Questionário V - para direção/coordenação escolar.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO A – Texto-base (I) para discussão do tema.....</b>	<b>178</b>

<b>ANEXO B – Texto-base (II) para discussão do tema .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO C – Texto-base (III) para discussão do tema.....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas, descritas em Castells (1999), especialmente com o advento da internet, proporcionaram à sociedade um novo modo de se comunicar, ou seja, possibilitou o surgimento de novas formas de interação e de produção e recepção de informações. As instituições escolares não ficaram indiferentes a estas mudanças. Com a expansão da internet no Brasil e da inserção de aparatos tecnológicos digitais nestes espaços de ensino, criou-se expectativas acerca de eventuais mudanças no que se refere aos textos produzidos no ambiente do hipertexto, em detrimento das atividades escolares tradicionalmente aplicadas que têm o papel como suporte de escrita.

No âmbito escolar, é possível perceber essa instrumentalização em diversas situações de aprendizagem, como, por exemplo, a criação de *blogs*, contas em redes sociais e *e-mails* para o compartilhamento de informações, ou de conteúdos de interesse das disciplinas. Ao expor, comentar e compartilhar textos de vários autores, tipos e gêneros, os alunos utilizam os recursos presentes na tela, dispostos no hipertexto. Este contato aproxima-os dos textos representados em suas diversas materialidades, presentes no hipertexto por meio de várias modalidades que compreendem os gêneros digitais.

Na escola, especificamente no contexto das aulas de Língua Portuguesa, o ambiente hipertextual *on-line* passou a ser utilizado como recurso pedagógico, como mecanismo de aprendizagem de escrita do texto, sendo comum a criação de espaços digitais apropriados, como, por exemplo, com a utilização de *blogs* educacionais para socialização de temas de redações e vestibulares, resolução de exercícios, compartilhamento de material relacionado aos assuntos discutidos em sala de aula etc. No entanto, conforme afirma Ribeiro (2018), embora tenhamos avançado no aspecto da acessibilidade às tecnologias digitais nos meios comunicacionais, ainda estamos sem grandes revoluções que possam modificar o processo de ensino-aprendizagem nos meios educacionais das escolas brasileiras. Isso porque, embora existam os documentos oficiais de regulamentação das áreas de ensino no Brasil, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, que orienta a inclusão das diversas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, não foi, exatamente, o que encontramos nesta instituição na qual

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao ensino médio, ao reconhecer as potencialidades das tecnologias digitais no contexto da escola, define competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento e que possibilitam aos estudantes, dentre outros aspectos, “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2019, p. 474-475).

foi feita a pesquisa, haja vista que, nesse caso, foi possível observar que, ainda que houvessem computadores, sala de informática, *croomebooks* e rede internet disponíveis, estes recursos não estavam sendo utilizados, em sua funcionalidade, para o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Essa realidade suscitou-nos a dúvida sobre o modo como os textos produzidos durante o processo de ensino-aprendizagem escolar são construídos pelos estudantes, uma vez que o *blog* está inserido no hipertexto *on-line*, que, por sua vez, conforme afirma Xavier, é um ambiente com características peculiares, as quais podem favorecer, ou não, uma dispersão do usuário/leitor/escrevente, podendo, ainda, acarretar em perda de sentido<sup>3</sup> do texto (XAVIER, 2002).

O hipertexto, sabemos, não é uma novidade, uma vez que a manifestação da linguagem é figurada por esse modo enunciativo desde o surgimento da escrita, quando se utilizava, além do código escrito, imagens, referências, indicações em mapas e gráficos etc., para sugerir novas leituras, apreensão de significados, localizações geográficas etc. A inovação está, no entanto, na tecnologia digital empregada nesse novo contexto de enunciação verbal: a internet, juntamente com o hipertexto *on-line*, que proporcionam ao usuário uma leitura diferente da que é possibilitada pelos textos tradicionalmente escritos no papel. De acordo com Xavier (2002), o hipertexto *on-line* é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2002, p. 54) e que dispõe de múltiplas semioses e recursos dinâmicos, flexíveis, não hierárquicos, descentralizados para a constituição de sentido. Tais recursos multissemióticos encontrados no hipertexto *on-line* configuram-no como um espaço flexível, diferentemente do hipertexto tradicional ou do texto. Segundo Xavier (2002), as características do hipertexto *on-line* são: a) Imaterialidade; b) Confluência de modos enunciativos; c) Não linearidade; e d) Intertextualidade infinita.

No caso dos *blogs*, nosso foco nesta pesquisa, a respeito de tais características, podemos encontrar *links* que direcionam a leitura a partir da escolha feita por seu usuário e que permitem uma complementação dos sentidos em cada texto lido ou produzido – separadamente ou em

---

<sup>3</sup> Cientes das possibilidades interpretativas no campo das Ciências Linguísticas que possam decorrer do uso do termo “sentido”, faz-se necessário destacar que, para esta dissertação, ao nos referirmos à ideia de constituição de sentidos de um texto, orientamo-nos pela definição de Koch (2009). Para a linguista, “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2009, p. 17, destaques da autora). Nesse sentido, de acordo com a autora, “também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2009, p. 17).

conjunto – presente na página *web*. Para o autor, “O hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (XAVIER, 2002, p. 209). Diante desse pressuposto, consideramos que, ao analisar um texto posto no hipertexto, deve-se, fundamentalmente, assim como o texto no suporte papel, considerar o seu contexto de produção que envolve, além da superfície do texto, todos os recursos utilizados (sonoros – no caso do gênero *blog* –, imagéticos, visuais etc.), os seus interlocutores, sua função e propósitos comunicativos etc.

Assim sendo, de acordo com Xavier (2002), o hipertexto é um espaço que, dentre outras características, propicia uma confluência de modos enunciativos, quer seja pela escrita tradicional, quer seja com a utilização de recursos semióticos, a exemplo de imagens, sons, vídeos etc., que, conjuntamente, produzem um sentido para os interlocutores dessa interação. Assim, nesse ambiente, ao expor um dizer que sugestiona, convence, questiona e conduz à reflexão, passamos a atuar sobre o outro moldando (por meio das nossas escolhas linguístico-discursivas) o nosso discurso, a fim de atingir os objetivos comunicativos.

Com base no exposto acima, questionamos se: escrever um texto no gênero digital *blog* produz mudanças que podem contribuir para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade? Definimos como objetivos específicos:

1. Investigar e comparar o processo de produção de textos escritos em suportes diferentes: papel e *blog*;
2. Identificar, nas produções textuais dos escreventes, a utilização de recursos linguísticos que conferem coesão e coerência aos textos.

Apresentamos duas hipóteses contrárias, as quais nos instigaram para a realização desta investigação, quais sejam: a) o processo de construção textual escrita no contexto do hipertexto, especificamente os *blogs*, favorece aos escreventes a realização de uma pesquisa prévia sobre o assunto, possibilita interação e oportuniza a eles o alcance ilimitado de uma conexão com a internet; b) o processo de construção textual escrita nos *blogs* por escreventes inexperientes<sup>4</sup> pode comprometer o texto, prejudicando aspectos de coesão e coerência.

Para alcançar nossos objetivos, aplicamos a seguinte metodologia: solicitamos a uma dupla de estudantes do Ensino Médio de uma cidade do interior da Bahia, com idades entre 16

---

<sup>4</sup> Aqui nos referimos ao grau de competências dos escreventes em dois campos: um que está relacionado com a sua faixa etária e o grau de escolaridade e, o outro, que diz respeito às experiências textuais (em leitura e escrita) com modelos de interações hipertextuais dispostas no ciberespaço.

e 17 anos, que produzissem dois textos: um escrito no suporte papel e outro escrito em um *blog*. Para isso, aplicamos uma sequência didática que consistiu em um processo de coleta de dados distribuído em sete etapas sequenciais, a saber: 1) apresentação da situação – algumas informações a respeito do processo de produção dos textos que iriam produzir, como, por exemplo, no que diz respeito às recomendações da escrita, o tempo disponível, o tema que seria discutido etc.; 2) leitura dos textos-base escolhidos como coletânea e discussão sobre o tema “A era da *selfie*”; 3) produção inicial feita pela dupla no suporte papel; 4) aula interativa sobre *blogs* (características, tipos etc.) – aberta às participações da dupla; 5) tutorial de criação de *blogs*; 6) criação de *blog* pela dupla; e 7) produção textual final feita pela dupla no *blog*. Além disso, no decorrer da execução dessas etapas, aplicamos um total de cinco questionários: três destinados aos escreventes e os outros dois direcionados à professora e à direção da instituição, respectivamente. Nossa pretensão em utilizar os questionários foi a de que pudéssemos, no momento da análise do nosso *corpus*, dirimir dúvidas que viessem a surgir. Fazem parte do nosso *corpus*, ainda, duas gravações de vídeo e áudio dos diálogos produzidos pela dupla enquanto escreviam seus textos nos dois suportes. A gravação do processo de produção textual revelou-se como parte fundamental para a análise de todo o processo de textualização, especialmente no texto produzido no *blog*, sem a qual não conseguiríamos, por exemplo, identificar os caminhos percorridos pela dupla ao utilizar o cursor da tela, como, também, distinguir qual dos escreventes digitava o texto no *blog* ou, ainda, como cada um dos participantes reagia às possibilidades semióticas hipertextuais proporcionadas pelo ambiente da internet. Uma vez gravados os diálogos produzidos pela dupla durante o processo de escrita nos dois suportes, fizemos as transcrições com o auxílio do *software Audacity*.

Nesse sentido, nossa pesquisa conta com um embasamento teórico que oportunizou-nos compreender: o espaço hipertextual com suas características e funções – com base nos estudos desenvolvidos, principalmente, por Xavier (2002); o funcionamento do *blog* enquanto gênero discursivo/textual – a partir da teoria do gênero discursivo, por Bakhtin (2003), Marcuschi (2004) e Komesu (2005); o funcionamento do *blog* como suporte textual – fundamentado nos estudos de Marcuschi (2004); e, ainda, os fatores de textualidade e textualização necessários para o estabelecimento da coesão e coerência textuais, importantes mecanismos responsáveis para que o texto constitua um sentido para os interlocutores da ação comunicativa – ancoramos nos estudos de Koch (2015), Koch e Elias (2010) e Costa Val (1999).

Destacamos que, a respeito do *blog* funcionando como gênero, nossa principal fonte teórica encontra-se enraizada nos pressupostos bakhtinianos sobre o estudo dos gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2003), as palavras e as orações não conseguem constituir um

sentido completo e real da comunicação ao dizê-las, já que a unidade real da comunicação verbal é o enunciado, que, por sua vez, se liga a outros enunciados pela identidade da esfera de comunicação discursiva da qual faz parte. Nas palavras de Bakhtin (2003),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

Para o autor, relacionados aos enunciados estão os gêneros do discurso, caracterizados pelo filósofo como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam em determinado campo de enunciação e que possuem, em seu todo, três elementos indissolúvelmente ligados: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Estruturalmente, esta dissertação encontra-se organizada em cinco seções, que incluem a introdução, correspondente à primeira seção, e a conclusão, concernente à quinta seção.

Na segunda seção, apresentamos: inicialmente, uma breve discussão sobre a linguagem no contexto digital de enunciação e as contribuições de Bakhtin no que concerne ao caráter dialógico da linguagem; as características do hipertexto e do hipertexto *on-line*, conforme Xavier (2002) e Koch (2009); o conceito de *blog* funcionando como suporte com base nos estudos de Marcuschi (2004) e de *blog* funcionando como gênero com base na teoria do gênero discursivo em Bakhtin (2003) – além das considerações de Komesu (2005) no que se refere às tipologias de *blogs*; por fim, traçamos o percurso teórico-metodológico da Linguística Textual, convergindo para o conceito de textualidade e textualização com base nos fatores da textualidade elencados por Koch (2015), nos modelos de leitura e compreensão dos sentidos discutidos por Koch e Elias (2010) e as contribuições de Costa Val (1999) a respeito de textualidade e textualização.

Na terceira seção, empenhamo-nos em descrever os aspectos metodológicos. Inicialmente, mostramos a adaptação que fizemos para a coleta de dados do modelo de sequência didática para o trabalho com gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em seguida, descrevemos a instituição escolar da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa; apresentamos esses sujeitos; destacamos a importância do caráter processual da coleta

de dados; e, principalmente, descrevemos e explicamos, detalhadamente, a nossa metodologia de coleta de dados.

Na quarta seção, analisamos os textos que constituem o nosso *corpus*. Nessa etapa da dissertação, buscamos, conjuntamente, consultar, sempre que necessário, o nosso banco de dados, no intuito de esclarecer possíveis dúvidas a respeito do processo de escrita nos dois suportes e, ainda, do contexto das produções. Além disso, discutimos os resultados encontrados nesta investigação, por meio da reflexão teórica apresentada no decorrer desta pesquisa, bem como a comparação entre os dados analíticos obtidos das duas produções escritas: no papel e no *blog*.

Finalmente, na quinta seção, orientados pela pergunta de pesquisa, bem como pelos objetivos que buscamos alcançar, uma vez que a discussão dos resultados já foi feita ao final da análise dos dois textos, detemo-nos em identificar as contribuições que a escrita em hipertexto *on-line* pode produzir para a prática pedagógica.

Intentamos, com esta pesquisa, contribuir, cientificamente, com novas pesquisas que possam surgir a partir das teorias, reflexões e discussões que apresentamos nesta dissertação, mesmo entendendo que há muito mais a se produzir para além do que fizemos. É com esse desejo que passamos a apresentar as seções que se seguem.

## 2 AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS DIGITAIS E O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: O GÊNERO BLOG EM EVIDÊNCIA

Nesta seção, buscamos deslindar o gênero textual *blog*. Desse modo, de início, discutimos as transformações tecnológicas que contribuiram para as mudanças no modo de interação entre os sujeitos hodiernos, principalmente com o advento da internet, a fim de discutir a escrita hipertextual. A partir de então, apresentamos os pressupostos bakhtinianos a respeito dos gêneros discursivos. Por fim, delineamos o *blog* funcionando como gênero e como suporte; o hipertexto e o hipertexto *on-line*; e os fatores da textualidade e textualização com base na Linguística Textual.

### 2.1 A linguagem no contexto digital de enunciação e as contribuições de Bakhtin

No contexto da interação digital, a internet vem proporcionando aos seus usuários um maior acesso e divulgação de informações e, sobretudo, uma mudança na forma de produzi-las e recebê-las, conforme assegura Castells (1999), caracterizada, principalmente, por uma linguagem semiótica e dinâmica ocasionada pela variedade de aparatos tecnológicos, a exemplo de *blogs*, *sites*, redes sociais e diversas formas de dispor um determinado assunto ou tema por meio de sons, imagens (ícones, *memes*, fotos etc.), vídeos, textos escritos em vários idiomas, dentre outros, isoladamente ou em conjunto. Tais transformações vêm modificando os modos de produção e recepção de informações, de forma que ainda não foi possível precisar os impactos dessa atuação em cada campo de sua utilização (LÉVY, 2000).

Castells (1999), ao fazer um estudo sobre as mudanças que ocorreram em vários âmbitos da sociedade, economia e cultura após o advento da internet, suscita a ideia de que o espaço que mais sofreu transformações profundas com a revolução tecnológica foi o ambiente tecnológico das comunicações e informações. No entanto, o uso de recursos digitais nos meios educacionais no Brasil, por exemplo, encontra-se ainda de maneira tímida, sem grandes revoluções que possam modificar os meios de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2018).

De acordo com Ribeiro (2018), ainda que tenhamos avançado no aspecto da acessibilidade às tecnologias digitais, no âmbito da comunicação esta realidade ainda não chegou, de fato, na escola. Isto porque, segundo a autora, mesmo que os professores utilizem alguns equipamentos tecnológicos e artefatos digitais em sala de aula, assim o fazem com o intuito de atingir a um ou outro objetivo que são, ao seu ver, muito próximos: “melhorar o ensino e melhorar as condições e os efeitos de aprendizagem” (RIBEIRO, 2018, p. 104); não

havendo, portanto, uma metodologia comum aplicável ao ensino das respectivas disciplinas compreendidas por cada nível de ensino, embora a autora destaque o trabalho das autoras Rojo e Coscarelli, e que, segundo Ribeiro (2018), “continuam a operar em um amplo espectro de pesquisas e trabalhos que continuam tão necessários quanto há vinte anos” (RIBEIRO, 2018, p. 103).

Em outras palavras, de acordo com a autora, o fato de termos escolas equipadas com aparelhos tecnológicos utilizados como ferramentas didático-pedagógicas não é garantia de um efetivo trabalho que favoreça o aprendizado por meio deles, uma vez que, para Ribeiro (2018), ainda há de se questionar:

Mesmo com tantos trabalhos e tantas possíveis experiências, notadamente nas salas de aula do ensino básico brasileiro, por que as tecnologias digitais ainda trazem conflito quando precisam atravessar do espaço das práticas sociais para o das práticas escolares? Ou, se esta generalização for imprópria, por que inúmeros professores, talvez até mesmo a maioria deles, em diversas disciplinas, não encontram condições ou simplesmente não desejam empregar tecnologias digitais em suas aulas? (RIBEIRO, 2018, p. 103-104).

O motivo pelo qual a autora faz estes questionamentos é, a nosso ver, o seguinte: de um modo generalizado, atualmente, os alunos, que são nativos digitais, podem estar mais e melhor inseridos no universo digital e tecnológico do que os professores, justamente pelo fato de terem nascido quando estas tecnologias já estavam em uso e expansão no país e, por esse motivo, estão familiarizados com os novos aparatos presentes nas telas de computador, celulares etc., bem como possuem uma familiaridade, também, com a linguagem digital *on-line*. Outro motivo pode ser a situação ainda precária em que se encontra a educação em nosso país. No que tange à nossa problemática, salientamos que o conjunto docente e discente da maioria dos espaços educacionais públicos encontra-se imerso em um contexto social e econômico que, na maioria dos casos, não favorece o desenvolvimento de aprendizagem do aluno em consonância com o desenvolvimento da tecnologia em outros espaços que não seja o escolar, uma vez que há de se questionar: se os professores encontram dificuldades em administrar as suas disciplinas ainda que de modo tradicional, mesmo sem utilizar os aparatos tecnológicos digitais, o que dizer do ensino com o uso desses recursos? Ocorre que, em muitos casos, quando há o recurso tecnológico, muitas vezes falta a manutenção por empresas especializadas neste serviço, ou, ainda, falta o preparo pedagógico dos profissionais envolvidos que, salientamos, de modo geral, ainda possuem uma formação profissional deficitária para o trabalho em sala de aula. Nesse

ponto, vale lembrar, também, que grande parte das escolas públicas brasileiras não possui muitos desses recursos nem sequer para as atividades administrativas cotidianas, ou, se possuem, estão em constante falta de manutenção e reparos.

Tendo em vista esses questionamentos e a nossa consideração a respeito da motivação que os originou, sem a pretensão de querer respondê-los, mas intencionando contribuir de alguma maneira para uma possível resposta, acreditamos que não se trata apenas de inserir o universo tecnológico em sala de aula para uma melhoria no ensino ou nos resultados do aprendizado, mas, sim, de dar suporte (no sentido de favorecer, facilitar e dar subsídios) à execução pedagógica no modelo tradicional, bem como de possibilitar aos professores os recursos apropriados às metodologias aplicáveis às disciplinas escolares aliadas às tecnologias comunicacionais, para que consigam lidar, efetivamente, com esta ferramenta de ensino-aprendizagem. Consideramos, com isso, a necessidade de novas pesquisas científicas que abordem essa temática e que tenham como objetivo investigar a situação do processo de ensino-aprendizagem de escolas públicas no Brasil e que abordem essa questão não apenas sob ponto de vista dos estudantes, mas também sob o ponto de vista da formação profissional docente.

É inegável, porém, que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's (que aproximam pessoas a suportes digitais, tais como: aparelhos de computador, *tablets*, *smartphones* etc.) contribuem para mudanças na maneira de agir e pensar o espaço em que vivemos (CASTELLS, 1999).

As TIC's fazem parte do fenômeno da Revolução Tecnológica descrito em Castells (1999). Em consonância com o autor,

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas aplicação desses conhecimentos e desta informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 1999, p. 51).

Conforme o sociólogo, não basta que estejamos inseridos em um meio comunicativo digital e *on-line*, é preciso que saibamos utilizar as ferramentas em favor da obtenção do conhecimento, uma vez que a internet possibilita-nos navegar por diversas áreas do saber, da ciência, do entretenimento e da comunicação intermediada pelas redes sociais (CASTELLS, 1999).

Sendo assim, julgamos ser necessário apresentar o modo como o meio digital de comunicação, neste caso a internet, possibilita uma interação que está calcada na teoria dos

gêneros discursivos de Bakhtin, haja vista que nosso objeto de análise, o *blog*, está inserido nesse contexto de comunicação verbal. É o que faremos a seguir.

## **2.2 O gênero discursivo em Bakhtin e os seus desdobramentos na cultura *on-line***

Quando nos comunicamos, podemos interagir de diversas formas, a fim de que sejamos compreendidos pelo outro. A cada dizer, empregamos novas intenções e funções à língua, ou seja, há uma especificidade e finalidade no ato de dizer o que se quer dizer, para que seja constituído o sentido na cena em que nos encontramos.

Para Ribeiro (2010), “O ato de linguagem é determinante para o engendramento de aspectos ideológicos, culturais, históricos nas mais variadas esferas sociais; tais aspectos sobrepesam a configuração e o funcionamento do ato na ação comunicativa” (RIBEIRO, 2010, p. 55). Esta concepção de linguagem foi possível a partir das mudanças no modo de pensar a língua propostas pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo, no início do século XX.

Assim sendo, o modelo de ação enunciativa proposta pelo Círculo revela a enunciação como “um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata, ou, pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

É na relação com o outro que atuamos em diversos campos da sociedade por meio do uso da língua. Ao expor ao outro um dizer que convence, emociona, levanta questionamentos e reflexões, atuamos sobre o outro; para isso, buscamos, primeiramente, selecionar os recursos que a língua nos oferece como instrumento que molda nosso discurso e dá o sentido intencionado, constituindo, assim, um sentido para o outro que, por sua vez, reage produzindo novos “dizeres” com base no que dissemos inicialmente.

Ainda segundo Bakhtin (2003), palavras e orações não bastam para constituir um sentido completo e real da comunicação ao dizê-las, pois a unidade real da comunicação verbal é o enunciado, o qual, por sua vez, liga-se a outros enunciados pela identidade da esfera de comunicação discursiva da qual faz parte. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...]”, sendo a língua empregada por meio de enunciados (orais e escritos), constituídos por conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional. Ademais, conforme o autor russo, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, destaques do autor).

Relacionados aos enunciados estão os gêneros do discurso que, para o filósofo, são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam em determinado campo de

enunciação e que possuem, em seu todo, três elementos indissolivelmente ligados, como mencionado acima: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Por conteúdo temático entende-se o caminho discursivo do texto, ou seja, refere-se ao tema e à orientação discursiva em que o texto se posiciona/circula na comunicação em sociedade. Nos enunciados de um texto há uma apreciação de valor, feita pelo enunciador, que direciona o discurso predominante em seu contexto de enunciação. Esta valoração é diretamente influenciada pelas escolhas lexicais/morfológicas e sintáticas aplicadas de modo favorável à realização desse discurso juntamente com as relações sócio-históricas desses recursos que se encontram refletidas na cena enunciativa. Para o autor, a enunciação verbal considera não apenas as palavras como fonte de sentidos, mas, também, as experiências dos sujeitos envolvidos na cena enunciativa, sendo cada palavra constituída de valores acumulados no decorrer do tempo-espaço (BAKHTIN, 2003). Este pressuposto confere às palavras novas significações que direcionam o caminho discursivo dos enunciados.

Quanto à estrutura composicional, diz respeito à organização do texto. Está relacionada ao modo como cada parte do texto dispõe-se em sua composição, conforme as especificidades exigidas pela esfera de circulação de cada gênero. Quando se reconhece a estrutura composicional de um texto, verifica-se o gênero a que ele pertence, considerando, para isso, o seu contexto de enunciação. Assim, nota-se, por exemplo, a composição de um gênero mais padronizado encontrado na esfera jurídica, uma sentença judicial, em que cada parte da enunciação deve seguir uma espécie de roteiro que o possibilita ser dessa esfera e não de outra. Conforme Bakhtin (2003), ainda que faltem algumas das partes de determinado gênero, ele continua sendo esse gênero se estiver na sua esfera de circulação. Ocorre, porém, que esse mesmo gênero (sentença judicial) pode ser utilizado em uma aula de um Curso de Direito e ser considerado um gênero escolar por estabelecer uma relação funcional diferente da que encontramos no ato enunciativo do espaço jurídico. Isso ocorre também nas produções textuais que encontramos nos *blogs*, onde são postos textos de diversos gêneros que estão fora de sua esfera de circulação, mas possuem outras funções enunciativas no seu contexto de uso.

No tocante ao estilo, Bakhtin salienta que ele “está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 265). O estilo se estabelece sob duas orientações distintas, sendo uma de caráter subjetivo e voltada para as singularidades do sujeito que enuncia; a outra possui um caráter mais coletivo, voltado para o público “e as práticas de linguagem [...], garantindo-lhe certa estabilidade” (RIBEIRO, 2010, p. 59). Por estilo individual, Bakhtin explica que há nos

enunciados de um gênero discursivo, oral ou escrito, primário ou secundário<sup>5</sup>, a possibilidade de o sujeito falante/escrevente/locutor refletir a sua individualidade (estilo individual). A esse estilo estão concatenadas as experiências individuais do sujeito, suas peculiaridades de fala e escrita, seu conhecimento e expectativas a respeito do tema que enuncia.

Os gêneros mais propícios ao estilo mais subjetivo são os que circulam nas esferas menos padronizadas de uso da língua. O autor destaca que nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual, haja vista que há esferas de comunicação que solicitam uma rigorosidade nas construções enunciativas, como é o caso dos gêneros secundários que circulam nas esferas burocráticas, religiosas, administrativas etc. da sociedade e que requisitam um modo específico de enunciar, visto que “nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade (e principalmente na realização oral de enunciados pertencentes a esse tipo padronizado)” (BAKHTIN, 2003, p. 283) que não servem às intenções do sujeito, mas às funções designadas pelo próprio gênero. A estes campos de enunciação menos maleáveis encontra-se vinculado o estilo de gênero.

Concernente à teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos está a ideia de gêneros textuais<sup>6</sup>. A respeito da natureza do gênero textual, Marcuschi afirma que, ainda que os gêneros sejam parte fundamental das atividades rotineiras do homem – o que permite uma previsão e compreensão das ações diárias –, não são os gêneros “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (MARCUSCHI, 2004, p. 35). Para o autor, tais gêneros são eventos textuais que podem ser modificáveis, adaptáveis e plásticos, conforme as demandas das atividades

---

<sup>5</sup> De acordo com Bakhtin (2003), para que se diferencie um gênero primário de um gênero secundário é necessário, antes, identificar a natureza dos enunciados que compõem esses gêneros. Para o filósofo, os gêneros primários do discurso são os gêneros mais simples e “de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2003, p. 281), como, por exemplo, o diálogo cotidiano, o telefonema, a carta, o bilhete etc. Já os gêneros secundários do discurso revelam-se mais complexos pois “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2003, p. 281), a exemplo do artigo científico, do teatro, do romance etc.

<sup>6</sup> O estudo do gênero passou por diversas fases de concepção, desde os gêneros retóricos, passando pelos gêneros literários até a definição bakhtiniana dos gêneros do discurso. A influência dos gêneros do discurso teve um maior alcance a partir da década de 1980. O que se convencionou chamar de gêneros de discurso e/ou gêneros textuais deve-se a uma variação terminológica. Para Bakhtin, toda manifestação da linguagem humana é representada por algum gênero de discurso, sendo assim, os textos (orais ou escritos) que circulam em determinados campos de atuação do homem e que constituem essa esfera são os gêneros textuais. Já para Marcuschi (2010), os gêneros textuais compreendem os diversos textos que utilizamos em nossas atividades cotidianas (bilhete, bula de remédio, cardápio, aula expositiva, redação escolar, telefonema, romance etc.) e que denotam características sociocomunicativas, ou seja, possuem propriedades funcionais constituídas de: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Maingueneau (2012) expõe a questão nos seguintes termos: “As noções de texto e de gênero de discurso aparecem indissociáveis: um texto pertence a um gênero de discurso, do qual ele é o traço; de modo recíproco, todo gênero de discurso produz um texto” (MAINGUENEAU *apud* BRAIT; SOUZA-E-SILVA, 2012, p. 109). Para esta dissertação, utilizaremos a terminologia adotada por Marcuschi (2010) de gêneros textuais, uma vez que nossa investigação se pauta sobre aspectos mais voltados para a textualidade e textualização do *blog*.

interativas socioculturais e, atualmente, do ambiente da interação digital *on-line* (MARCUSCHI, 2004). Segundo Marcuschi (2010), o domínio sobre um determinado gênero não significa dizer que é um domínio sobre a forma linguística, mas sim “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Na esfera de comunicação digital *on-line*, especificamente o hipertexto, diversas são as formas dessa interação. Sumariamente, poderíamos pensar em uma comunicação baseada apenas em elementos linguísticos presentes na língua escrita ou oral, no entanto, atualmente, o hipertexto não se refere apenas ao texto escrito, já que no contexto da internet o hipertexto *on-line*<sup>7</sup> permite mudanças no modo de produção e recepção de textos, sendo possível emitir, compartilhar, copiar, colar etc. informações por meio de textos multissemióticos (XAVIER, 2002, p. 29), dos quais podemos contar com uma infinidade de elementos formadores de sentidos.

É inegável que estamos inseridos em um contexto de produção textual que avança conforme se modificam os aparatos tecnológicos digitais. A exemplo disso, podemos destacar as diferentes formas de redes sociais que surgiram a partir do advento da internet, sendo, algumas delas, o Facebook, o Instagram, o Twitter etc., as quais permitem a comunicação por meio de textos escritos verbais e não verbais, ou seja, por meio das multimodalidades.

Na sociedade atual, somos convidados a escrever a todo o tempo, quer seja em uma mensagem em aplicativos de bate-papo, a exemplo de WhatsApp, quer seja pela necessidade de produção escrita exigida às pessoas que estão, cada vez mais, inseridas em campos de formações escolares e acadêmicas. Sendo assim, é que nos propomos investigar produções textuais escritas que circulam em duas esferas distintas da atividade humana: em uma sala de aula tradicional e em um *blog*.

Os *blogs* possuem especificidades e funções que os encaixam em uma determinada esfera de comunicação e, por isso, podem ser caracterizados como gêneros textuais digitais que evoluíram a partir do surgimento da internet. Sendo o *blog* objeto deste trabalho, é sobre ele que passamos a discutir na subseção seguinte.

---

<sup>7</sup> Para além de uma configuração de texto como hipertexto *on-line*, há, ainda, o hipertexto tradicional, escrito no papel, que discutiremos na subseção 2.3 (p. 46).

### 2.2.1 *Blog: origem, conceito e funcionalidades*

*Blog* é uma abreviatura de *weblog*, termo cunhado nos anos 1990 pelo editor norte americano Jorn Barger e tem sua origem na junção de outros dois termos: *web* (página na internet) e *blog* (diário de bordo). Tal junção refletiu o primeiro momento de utilização dos *blogs* no processo comunicativo virtual, posto que, inicialmente, eles funcionavam como diários pessoais virtuais que continham escritas ligadas à intimidade de seus autores e, por isso, recebiam o nome de diários íntimos na internet. A origem do *blog* ocorreu de forma gradativa. Desde o seu surgimento, diversos modelos foram criados até chegarmos ao que temos hoje. Os primeiros *blogs* apresentavam textos corridos e que continham vários *links*, além de comentários que eram postados de acordo com os interesses e objetivos de seus mantenedores.

No imaginário dos usuários da internet existe a ideia de que todo gênero que surja do meio virtual seja algo inédito, dada a frequente inovação tecnológica (acesso à internet por meio de aparelhos como *tablets*, *smartphones* etc.) que pressupõe novas formas de aplicação da linguagem. No entanto, podemos encontrar algumas particularidades que dão pistas de como surgiram (origem) tais gêneros ditos “novos”. Uma delas é o fato de que, no caso do *blog*, trata-se de um gênero textual que emergiu como a maioria dos gêneros digitais, tendo, portanto, uma origem em outros gêneros existentes. Assim, o *blog* possui uma relação direta com o gênero diário pessoal, uma vez que seu aspecto estrutural (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo) se assemelha às características desse gênero.

Assim como o diário pessoal, a maioria dos *blogs* sempre manteve uma atualização frequente, além de estarem relacionados com a subjetivação da linguagem, já que para os mantenedores dos *blogs*, quase sempre, o que está em foco é a sua vida pessoal, suas crenças, vivências e posicionamentos diante de vários temas discutidos pela sociedade. Para Marcuschi, os *blogs* são um tipo de “diários virtuais”, isto é, “são diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos” (MARCUSCHI, 2004, p. 29).

Operamos em uma sociedade que se transforma a cada dia. A cada nova ferramenta de interação novos modos de interagir são convocados. Com isso, o conceito inicial de *blog* como “diários pessoais na rede”, proposto por Marcuschi (2004), não contempla todos os tipos de *blogs* existentes na atualidade, haja vista que podemos encontrar *blogs* tanto pessoais – mais próximos do gênero diário – quanto profissionais – englobam diversos temas e que têm uma linguagem mais informativa.

A página do *blog* apresenta-se com um hipertexto rico em recursos semióticos, desde as variações nos tipos, tamanhos e cores das fontes dos textos publicados até a linguagem multissemiótica apresentada. Sendo assim, podemos encontrar nas pesquisas de Komesu (2005) o conceito de *blog* que melhor se encaixa nos modelos encontrados atualmente. Para a linguista, o *blog* é

Como uma página *web*, composta de parágrafos dispostos em ordem cronológica (dos mais aos menos atuais colocados em circulação na rede), atualizada com frequência pelo usuário. O dispositivo permite a qualquer usuário a produção de textos verbais (escritos) e não verbais (com fotos, desenhos, animações, arquivos de som), a ação de copiar e colar um *link* e sua publicação na *web*, de maneira rápida e eficaz, às vezes, praticamente simultânea ao acontecimento que se pretende narrar (KOMESU, 2005, p. 99).

Com base nesse conceito de *blog* aplicado pela linguista e considerando que o gênero textual é produto das interações sociais e históricas dos sujeitos que participam de uma dada interação, julgamos que para melhor compreender o conceito de *blog* definido por Komesu (2005) seja necessário observá-lo sob o ponto de vista histórico, como fez Miller (2009), ao dividir a história desse gênero em três fases, como veremos adiante. Para a autora, cada uma dessas fases possui especificidades e funcionalidades conforme a tecnologia disponível para a comunicação no meio virtual em cada época.

De acordo com Miller e Shepherd (2012), primeiramente, antes de sua popularização, o *blog* recebeu a denominação de *blog pessoal*, cujas características principais eram a organização cronológica, a disponibilidade de *links* para os sites da *web* e a possibilidade de inserção de comentários.

À segunda fase corresponde o fato de que, em 1999, os sites que serviam de suporte para criação de *blogs*, a exemplo do *Blogger*, passaram a oferecer ferramentas que possibilitavam uma fácil manipulação, sem que, para isso, fosse necessário um conhecimento técnico em programação e editoração, o que possibilitou um alcance maior de usuários, bem como um novo tipo deles, cuja participação se efetivou tanto nos comentários quanto na autoexposição, nesses *blogs*. Uma característica marcante desta segunda fase foi o fato de que esse novo tipo de “relacionar-se na rede” evocou uma maneira diferente de agir na internet, tornando-se cada vez mais comum a criação de sites de relacionamento com características próprias. Com isso, figurava-se, nessa fase, um caráter mais coletivo ao modo de se expressar nesse hipertexto.

A partir disso, o *blog* surge em sua terceira fase como uma espécie de ponte entre leituras diversas. Segundo Miller (2009), “num site hospedeiro, ao acessar um blog, o leitor cai na postagem mais recente e pode clicar em um link para ler mais sobre seu autor; os blogs hospedados em redes de relacionamento são acessados através de um link no perfil do usuário” (MILLER, 2009, p. 92). Esta fase foi marcada, principalmente, por uma maior participação do usuário, que passou a produzir e compartilhar um número cada vez maior de conteúdos e informações propiciados por uma maior facilidade nos acessos, edições, postagens, colagens, compartilhamentos e atualizações que resultaram do surgimento da web 2.0 (grau de velocidade de resposta da internet) e, conseqüentemente, uma maior agilidade contribuiu para uma estrutura digital com novas funções e características.

Essas três fases pelas quais o *blog* passou contribuíram para o seu desenvolvimento, desde a sua origem, quando ainda se tratava de um aparato tecnológico virtual com uma interação mais restrita, até a atualidade, em que se pode encontrar diversos tipos de *blogs* que dispõem, cada vez mais, de recursos semióticos que possibilitam tratar temas diversos por meio de uma linguagem multimodal.

Desta forma, considerando que os *blogs* possuem especificidades e funções que os encaixam em uma determinada esfera de comunicação e que, portanto, denotam características sociocomunicativas, ou seja, possuem propriedades funcionais constituídas de conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (como veremos na subseção 2.2.1.1), podem ser caracterizados como gêneros textuais digitais que evoluíram a partir do surgimento da internet. Relacionado ao *blog* funcionando como gênero temos, também, o *blog* funcionando como suporte de gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2008), o suporte de um gênero é um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Na próxima subseção, discutiremos o *blog* funcionando como gênero e, na subseção posterior, o *blog* funcionando como suporte.

### 2.2.1.1 O blog enquanto gênero

Conforme vimos na seção anterior, as transformações tecnológicas digitais que favoreceram à sociedade uma nova forma de se relacionar com o uso da linguagem contribuíram para a emergência de novos modos de enunciar por meio dos gêneros textuais virtuais<sup>8</sup>.

De acordo com Marcuschi (2010), as representações textuais sociais do nosso dia a dia constituem os gêneros e, como já explicitamos, atualmente o *blog* é um dos recursos hipertextuais *on-line* que possibilitam publicações síncronas, de caráter semiótico e dinâmico, que são atualizadas frequentemente. Dentre as atividades que o gênero textual *blog* possibilita executar estão as ações de *logar* (postar, comentar, copiar, gravar etc.) e *linkar*. O ato de *logar* corresponde às ações necessárias para a interação nos *blogs* – diz respeito às atitudes de entrar, acessar, conectar, inserir dados etc., ações comuns a qualquer acesso por meio da internet. Já o termo *linkar* está relacionado ao ato de clicar em um *link* que direciona para outros sites<sup>9</sup> e/ou *blog* que podem estar em um mesmo campo temático do *blog*, ou não.

Alguns *blogs* têm caráter mais informativo-jornalístico, com postagens que variam entre notícias e artigos a respeito de temas diversificados que circulam em cada campo específico da sociedade; outros, porém, mantêm publicações mais particulares, cujos gostos, experiências e opiniões versam, em sua maioria, sobre as expectativas de seu mantenedor.

Ao propor uma tríade conceitual que configura os enunciados na condição de gêneros discursivos, Bakhtin possibilitou-nos a percepção de que existe uma “relativa” padronização dos tipos *estáveis* de enunciados que constituem esses gêneros em cada esfera da interação humana. Isto é, conforme o autor, para que um conjunto de enunciados seja considerado gênero, é necessário que existam entre eles certas especificidades que os aproximem. Tais peculiaridades dizem respeito, sempre, ao modo como os enunciados estão organizados (estrutura composicional), aos caminhos temático-discursivos que denotam a ideia central do discurso (conteúdo temático) e ao aspecto estilístico (estilo) comum ao próprio gênero, como também a quem o escreve – autor/mantenedor.

No caso da página *web* do *blog*, podemos observar que tais características e funções estão presentes, mesmo que possam variar de um determinado *blog* para outro, o que resulta em uma tipificação para essas páginas.

---

<sup>8</sup> Destacamos o “virtual” posto que o advento da internet potencializou o surgimento de novos gêneros compreendidos pelo ciberespaço.

<sup>9</sup> Há na subseção 2.2.1.2, intitulada *O blog enquanto suporte*, uma nota de rodapé (nota número 10, na página 43) em que apresentamos uma breve explicação sobre a relação sites/*blogs*.

Miller e Shepherd (2012) afirmam que, apesar de os *blogs* possuírem muitas formas, há um padrão que os aproxima: o formato. Para o autor, os *blogs* obedecem a uma estrutura composicional que inclui: 1) postagens datadas; 2) cronologia reversa – as postagens sempre aparecem das mais recentes para as mais antigas; 3) presença de *links* – passagem para outros hipertextos; 4) atualização frequente; e 5) possibilidade de comentários (MILLER; SHEPHERD, 2012). Com efeito, é característico desse gênero uma frequente atualização das publicações (que são sempre datadas), seja diariamente ou não, sendo o acesso do usuário direcionado inicialmente para a postagem mais recente em detrimento das mais antigas. Além disso, há a presença de *links* que direcionam para outros espaços: dentro do *blog* – no caso de um *link* que abre uma outra janela no mesmo *blog*; e fora do *blog* – no caso de *links* que direcionam a outros *blogs* ou outras páginas da *web* (*sites*, redes sociais, canal *Youtube*, dentre outros). Em ambos os casos, ainda que os hipertextos de cada página *web* sejam diferentes das que foram acessadas inicialmente, há entre eles uma relação temático-discursiva. Outro padrão apresentado nos *blogs* é a opção de espaços para interação direta entre usuários e mantenedor/locutor inicial, e entre usuários por meio da possibilidade de comentários dentro do hipertexto do *blog*.

A possibilidade de interação entre diversos usuários e, ainda, entre outros universos comunicativos (redes sociais, como *Instagram*, *Youtube*, *Facebook* etc.) que contemplam o mesmo domínio discursivo<sup>10</sup>, permite-nos considerar que os usuários, leitores e escreventes dos *blogs* formam uma comunidade de pessoas que possuem discursos e objetivos semelhantes com a utilização de recursos hipertextuais semelhantes.

Sob o ponto de vista bakhtiniano, podemos entender que as comunidades discursivas e seus propósitos comunicativos estão relacionados, respectivamente, aos domínios discursivos que circulam em uma mesma esfera da atividade humana e às especificidades formais que cada esfera evoca. À estas estruturas funcionais e formais estão relacionados os discursos (temática resultante da enunciação) e o caminho discursivo (escolhas) constituído no ato de linguagem para a construção desse discurso. Compreendemos que o gênero só pode ser gênero por manter

---

<sup>10</sup> O *blog* está inserido em um contexto hipertextual virtual que possibilita a *linkagem* entre um hipertexto e outro que podem, ou não, estar tematicamente inter-relacionados. Assim sendo, convém retomar o que se compreende como domínio discursivo. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), domínio discursivo constitui uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

em funcionamento essas peculiaridades, ainda que circulem em outras esferas que não façam parte de sua origem.

Dessa forma, o conteúdo temático relaciona-se à composição dos enunciados. No contexto dos *blogs*, destacamos que, embora exista em sua interface (hipertexto) inicial uma infinidade de *links* que conduzam o leitor/usuário para outros hipertextos, permanece entre eles um elo que os mantém dentro de um mesmo domínio discursivo. A exemplo disso, podemos destacar dois hipertextos de um mesmo *blog*, neste caso, jornalístico-informativo, conforme as Figuras 1 e 2, a seguir, em que (01) diz respeito ao endereço no qual podemos encontrar o referido *blog*; em (02) e (03) estão elencadas as janelas/*links* que podem ser acessadas para que entremos em outros hipertextos. Nota-se que em todas elas há um elo que as aproxima, qual seja: o tema sobre educação e escola; e, por último, em (04) há um texto que é o destaque da página, já que se trata da postagem mais recente.

Figura 1 - Hipertexto inicial de um blog



Fonte: Blog Nova Escola.

Na figura 1, anterior, temos o *blog* Nova Escola, que faz parte de um conjunto de ações da Associação Nova Escola e é mantido pela Fundação Lemann. A Associação Nova Escola publica as revistas e sites Nova Escola e Gestão Escolar e mantém parcerias com o Google, Facebook e secretarias de educação do país, para atingirem a sua missão, que, como eles próprios afirmam em sua página na *web*, é fortalecer o educador para transformar o Brasil. Entre as postagens deste *blog* estão assuntos relacionados à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), gestão escolar, planejamentos escolar e de aula, orientação educacional, ações governamentais referentes à educação do país etc.

Nesse caso da figura 1, do *blog* Nova Escola, nota-se o seguinte: ainda que tenhamos diversos *links* que nos possibilitam entrar em outros hipertextos, a discussão sempre estabelece uma relação discursiva com os temas em debate. A respeito disso, lembramos que cada enunciado é reflexo de outros enunciados já existentes na cadeia comunicativa, ou seja, dessa forma, ao clicarmos em qualquer *link* disponível na página inicial (conforme marcação com seta na figura 1), somos direcionados a um novo hipertexto, como, por exemplo, indicamos na Figura 2, a seguir, que, por sua vez, pode nos conduzir a outros hipertextos, e assim sucessivamente.

Figura 2 - Hipertexto após escolha do usuário

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://novaescola.org.br/conteudo/17410/alexandre-lopes-e-o-novo-presidente-do-inep>. The page features a video player with a man in a suit, a search bar, and navigation icons. The main text of the article reads: "O Ministério da Educação (MEC) confirmou nesta sexta-feira (17/03) a indicação de Alexandre Roberto Pereira Lopes para assumir a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele vai assumir o cargo indicado por Elmer Coelho Vilela, que ficou em terceiro lugar à frente da candidatura responsável pelas avaliações do Saeb e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)."

Below the text, there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and WhatsApp. A sidebar on the right contains a red advertisement for "aulas de Geografia alinhadas à BNCC" featuring a globe and a person.

Fonte: Hipertexto do Blog Nova Escola.

Nota-se que este novo hipertexto (figura 2), oriundo da ação de clicar no *link* indicado com a seta na figura 1, anteriormente, mantém o domínio discursivo que é tratado desde o início, sobre a educação e as relevantes notícias a respeito, no Brasil, e que contribuem para o desenvolvimento do país.

No que concerne ao pilar do gênero denominado estilo por Bakhtin (2003), compreendemos que a ligação entre os enunciados e o próprio gênero configurado por eles constituem dois lados de uma mesma enunciação: um que se refere aos traços que se repetem todas as vezes que se utiliza esse gênero nas esferas comunicativas, um jeito próprio do gênero em questão – estilo de gênero; e outro que se refere ao “jeito de enunciar” de quem o utiliza (escrevente) – estilo do autor. O filósofo russo afirma que “se há estilo há gênero”, posto que o estilo é parte inseparável das unidades temáticas e composicionais que formam um “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

É por meio do estilo que podemos diferenciar um *blog* de outro, tendo em vista que ele (o estilo) está diretamente relacionado ao conteúdo temático e ao público que o visita. Há na língua recursos linguístico-discursivos que favorecem a constituição de um determinado gênero. A escolha destes recursos delimita a alternância entre os falantes de um enunciado. A exemplo disso, em um texto podemos perceber quais elementos são indicadores do gênero e quais elementos são indicadores do escrevente. Para Lima (2017), “ao julgar um texto mais ou menos formal, deve-se considerar diversos aspectos que envolvem não só o tema e a relação do autor com a audiência, mas também a seleção léxico-gramatical que será diretamente influenciada por esses fatores” (LIMA, 2017, p. 28).

Ao grau de formalidade de um determinado gênero estão relacionadas as categorias primárias (menos formais) e secundárias (mais formais) em que se dividem o seu uso. Cada uma dessas categorias solicita recursos mais ou menos flexíveis em sua composição, conforme a atividade humana desenvolvida no processo comunicativo. Há, portanto, no processo de interação verbal, um rico repertório de gêneros que são utilizados conforme nossas intenções comunicativas – o que torna o gênero um dinâmico recurso de linguagem.

Autores da área de estudos em Comunicação buscaram categorizar e classificar os *blogs* dentro de uma perspectiva mais técnica (como são os *blogs*, quais recursos digitais obtêm, qual a tecnologia necessária, para qual público está direcionado etc.). Para Recuero (2003), o fato de tanto o *blog* quanto os *websites* (modo como a autora se refere às páginas eletrônicas pessoais como um todo) possuírem autores (escreventes), pessoas comuns que se autoexpõem, contribui para que o *blog* tenha a definição quase sempre ligada ao universo pessoal. A respeito disso, Komesu (2005) enfatiza que a diferença existente entre essas duas práticas textuais (no *blog* e no *website*) se refere à quantidade de atualizações que ocorrem, sendo o *blog* superior à dos *websites*.

Para classificar os *blogs*, Komesu baseou-se no estudo feito por Recuero (2003), cujas categorias estão divididas da seguinte maneira:

- a) **Diários eletrônicos** – São os *weblogs* atualizados com pensamentos, fatos e ocorrências da vida pessoal de cada indivíduo, como diários. O escopo desta categoria de *weblogs* não é trazer informações ou notícias, mas simplesmente servir como um canal de expressão de seu autor. [...]
- b) **Publicações eletrônicas** – São os *weblogs* que se destinam principalmente à informação. Trazem, como revistas eletrônicas, notícias, dicas e comentários sobre um determinado assunto, em geral o escopo do *blog*. Comentários pessoais são evitados, embora algumas vezes apareçam. [...]
- c) **Publicações mistas** – São aquelas que efetivamente misturam *posts* pessoais sobre a vida do autor e *posts* informativos, com notícias, dicas e comentários de acordo com o gosto pessoal. [...] (KOMESU, 2005, p. 105).

Komesu afirma que, embora a categorização dos *blogs* feita por Recuero seja pertinente, é necessário aprimorá-la. A linguista não descarta a aproximação entre *blogs* e diários íntimos, no entanto considera que tal relação deve ser analisada sob um ponto de vista crítico, uma vez que as condições dessas produções textuais (diário e *blogs*) permeiam diferentes modos de construção (KOMESU, 2005).

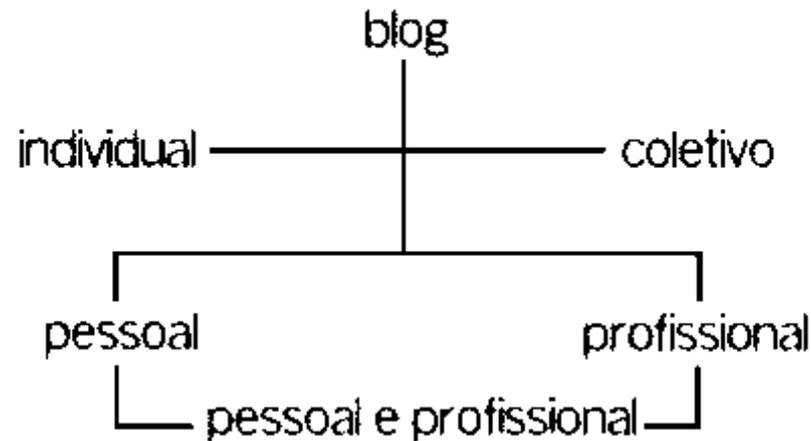
A linguista classifica os tipos de *blogs* fundamentando-se em dois critérios principais, quais sejam:

- a) o **número de enunciadores** a quem se atribui a autoria do *blog*, já que se trata de uma atividade de escrita que pode ser praticada de maneira individual (*blog*<sub>1</sub>) ou coletiva (*blog*<sub>*n*</sub>, onde *n* indica o número de enunciadores do *blog*); b) o **tema** do *blog*, reconhecido por certa coerência e homogeneidade das informações apresentadas na construção da *cenografia*, isto é, da *inscrição* legitimadora do texto estabilizado, a qual implica, segundo Maingueneau (1995), as condições do enunciador e do co-enunciador, o espaço (*topografia*) e o tempo (*cronografia*) a partir dos quais se desenvolve a enunciação<sup>130</sup> e, conseqüentemente, a atividade verbal do gênero de discurso (KOMESU, 2005, p. 108, destaques da autora).

Dessa forma, a partir do número de enunciadores e do tema discutido em cada *blog* podemos diferenciá-los entre si, para, em seguida, categorizá-los. Para Komesu (2005), a tipologia dos *blogs* segue uma classificação mais abrangente que os divide em dois grupos principais: o individual e o coletivo.

Conforme a Figura 3, adiante, criada pela autora, essas duas categorias, individual e coletiva, subdividem-se em outras duas: a pessoal e a profissional. Estas duas, por sua vez, podem formar uma nova categoria que estabelece um caráter híbrido, ou seja, é pessoal e profissional ao mesmo tempo.

Figura 3 - Tipos de blogs



Fonte: Komesu (2005, p. 109).

Segundo a autora, os *blogs* do tipo pessoal tratam, predominantemente, de assuntos relacionados à esfera íntima de seus escreventes no seu cotidiano, que visam à participação do usuário/leitor, cujas características expostas são: 1) as atividades diárias dos escreventes; e 2) discussão de questões existenciais, emocionais, planos para o futuro, relacionamentos pessoais etc. Para Komesu (2005), apesar de os *blogs* pessoais estarem próximos do universo pessoal e íntimo, também podem apresentar discussões sobre diversos assuntos.

A respeito da categoria *blog* profissional, a autora destaca ser um tipo de *blog* que “versa sobre temas públicos comentados do ponto de vista de uma subjetividade assumida e trabalhada no texto de maneira profissional, como em um trabalho desenvolvido pelo(s) escrevente(s) em seu expediente na internet” (KOMESU, 2005, p. 118). Os textos nesses tipos de *blogs* abordam opiniões e comentários sobre um único tema ou diversos temas, cuja linguagem é estabelecida de modo profissional. Em suma, segundo a autora, mesmo que esses textos estejam com uma maior formalidade no modo de enunciar, não impedem que as informações pessoais sejam compartilhadas.

A categoria de *blogs* que funciona como tipo pessoal e profissional ao mesmo tempo possui uma linguagem que “associa *posts* de conteúdo pessoal, a respeito dos acontecimentos vividos pelo(s) escrevente(s) às notas informativas, devidamente comentadas por ele(s)”

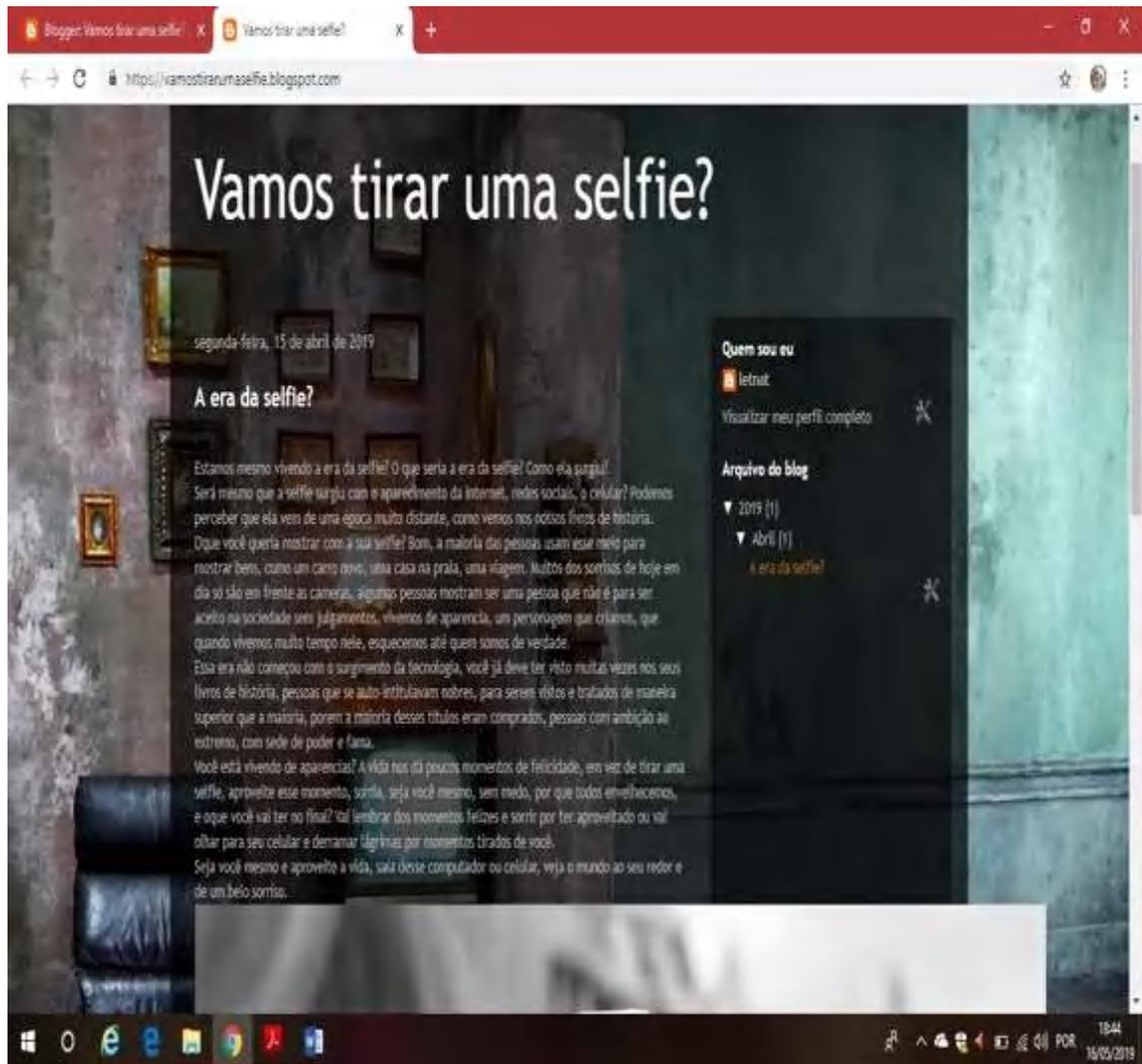
(KOMESU, 2005, p. 122-123). Nos textos desse tipo de *blog* é possível encontrar opiniões e indicações sobre serviços e produtos.

Consideramos, conforme as pesquisas empreendidas por Komesu (2005), que tanto os *blogs* pessoais quanto os *blogs* profissionais apresentam-se como páginas que possuem relação com o diário íntimo, pois, como caracteriza Marcuschi (2004), os *blogs* possuem um sistema de datas, comportam fotos e imagens, músicas etc., têm estrutura própria, em que os participantes da interação podem inserir recados e comentários – o que os diferencia de e-mail e chat – e “Têm estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos. São um grande sistema de colagem em certos casos” (MARCUSCHI, 2004, p. 62).

Assim, embora os *blogs* tenham surgido como diários virtuais, com o passar do tempo e as influências sócio-históricas deixaram de servir apenas a esse propósito e passaram a servir, também, a outros que não estão, estritamente, no universo íntimo (pessoal) (MILLER; SHEPHERD, 2012). Contudo, o que torna um *blog* diferente de outro está relacionado, principalmente, ao domínio discursivo de seu conteúdo, como já discutimos. Há *blogs* que têm um estilo jornalístico e que discutem diversos temas; há outros que são criados para fins profissionais (venda de serviços e produtos), ou educacionais (*blog* do professor, *blog* do aluno etc.), dentre outros; há tantos tipos de *blogs* quantas forem as necessidades comunicativas do homem em cada esfera de sua ação. Podemos, por exemplo, observar que os *blogs* apresentados e analisados no estudo feito por Komesu (2005) apresentam algumas diferenças estruturais e discursivas em relação aos *blogs* que utilizamos (2019) para exemplificar nesta pesquisa. Embora os *blogs* que utilizamos ainda possuam o caráter pessoal fortemente marcado, há, neles, um caráter mais coletivo, portanto, mais voltado para o público que o visita e interage do que para o seu mantenedor/administrador.

O *blog* que constitui o nosso *corpus*, conforme a Figura 4, adiante, elaborado pela nossa dupla, apresenta recursos que evidenciam uma linguagem mais próxima do universo jornalístico-informativo, portanto, voltada para o público que o visita, pela presença de estruturas enunciativas de um jornal, como, por exemplo, no trecho, a seguir, que inicia o texto elaborado pela dupla: “Estamos mesmo vivendo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela surgiu? Será mesmo que a selfie surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais, ou celular?”, cujas respostas são construídas no decorrer do texto.

Figura 4 - Blog elaborado pela dupla de escreventes do 2º ano

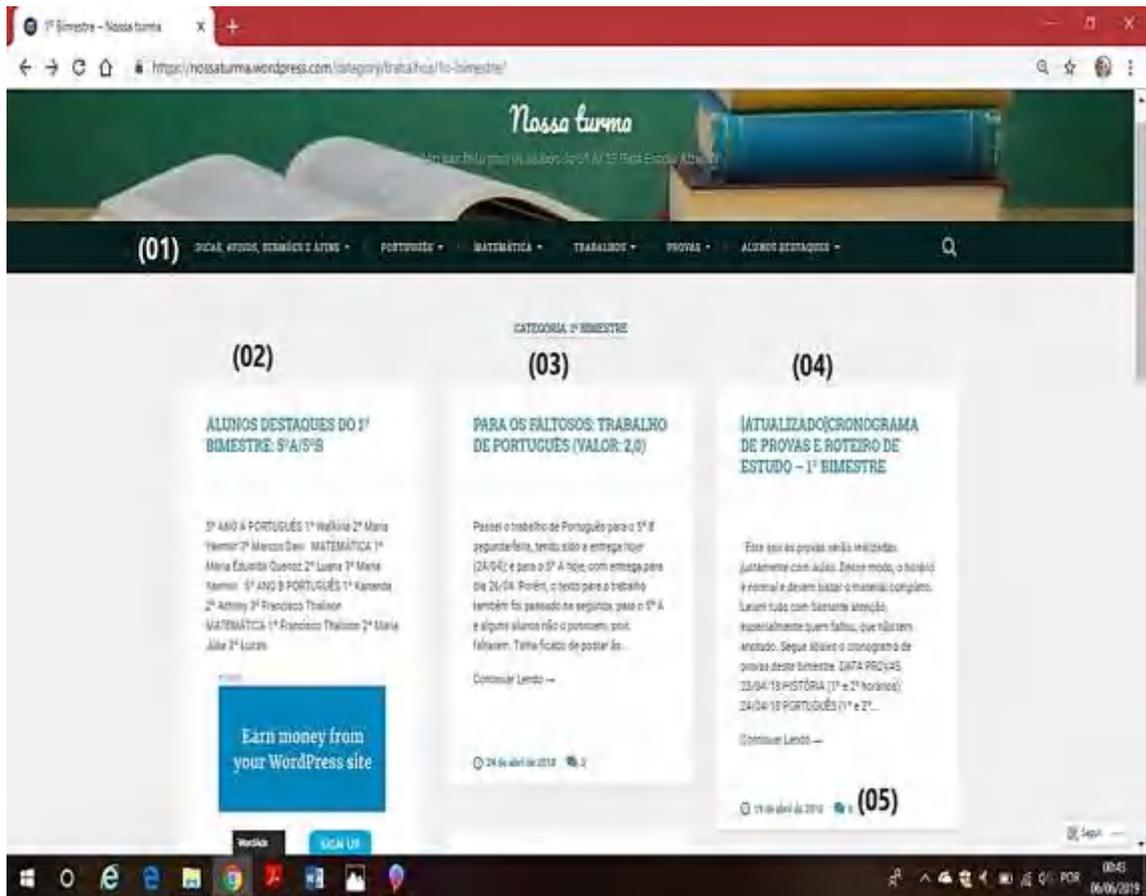


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No contexto do ensino de língua portuguesa, destacamos que se tornou comum a utilização de *blogs* educacionais como instrumento de atividades pedagógicas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Nesses tipos de *blogs*, há postagens de textos de diversos gêneros textuais que servem para a discussão entre alunos e professores, no intuito de dar continuidade aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala. Juntamente com essas postagens ocorre, também, a publicação de comentários a respeito dos textos, dos conteúdos, das referências de materiais de estudo e de outros comentários.

Na Figura 5, a seguir, podemos evidenciar algumas dessas características que discutiremos logo em seguida.

Figura 5 - Blog educacional



Fonte: Blog Nossa Turma.

Como podemos ver, na figura 5, apresentamos um *blog* cujo tipo é educacional, que possui o objetivo de promover a interação entre professores e alunos. Neste *blog*, nota-se que em (01) há a especificação dos conteúdos que serão discutidos. Já em (02), (03) e (04) há o acesso para os textos (informações) que podem ser vistos integralmente ao serem clicados. Há em (05) a possibilidade de inserção e leitura de comentários.

Consideramos essa operação de “ensinar de um jeito diferente” importante para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor, pois, de acordo com a *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21), uma vez que o ambiente multissemiótico dos *blogs* proporciona uma interação dinâmica e rica em saberes. A multiplicidade de saberes presentes nos *blogs* deve-se, especialmente, ao alcance do conhecimento possibilitado pela rede internet. É no modo *on-line* que a interação dinâmica e semiótica acontece, haja vista que a cada *click*, a cada comentário, a cada recurso de linguagem (da língua escrita ou semiótica) desenvolvemos competências e habilidades simultaneamente: é o aprender fazendo e fazer aprendendo.

Para além de uma tipologia dos *blogs* existente, há também o conceito de *blog* como suporte. Como vimos, o *blog* funciona como gênero quando possui características sociocomunicativas constituídas de estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Agora vejamos o *blog* funcionando como suporte.

### 2.2.1.2 O *blog* enquanto suporte

No Brasil, os estudos a respeito de suporte têm em Marcuschi o ponto de partida para uma conceitualização mais concreta<sup>11</sup>. De acordo com o autor, o suporte é tão importante para o gênero quanto o gênero o é para o suporte no processo de constituição dos sentidos, uma vez que o “Suporte tem a ver centralmente com a ideia de um portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta” (MARCUSCHI, 2004, p. 10).

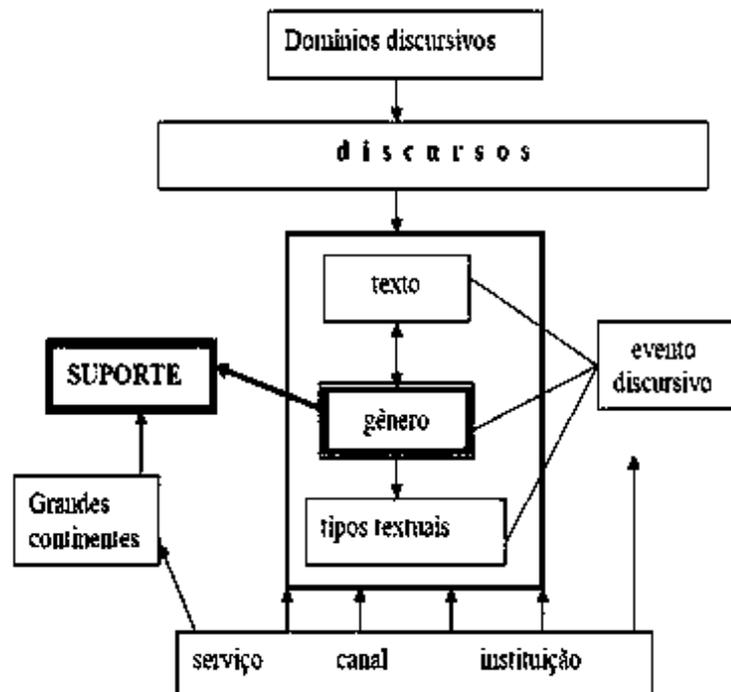
De acordo com Marcuschi (2003), cada suporte deve ser analisado de acordo com a relação que possui com o gênero que suporta, sendo necessário, para isso, identificar as categorias analíticas que permeiam os textos e os gêneros antes de deslindar o que é gênero e o que é suporte textual, haja vista que estas categorias de análise propiciam uma melhor compreensão desse conceito, visto que “não se trata de fazer uma classificação de suportes, mas de analisar como eles contribuem para seleção de gêneros e sua forma de apresentação” (MARCUSCHI, 2003, p. 01). Assim, para o linguista, tais categorias possibilitam um “caminho” para a difícil tarefa de distinguir gêneros de suportes textuais, as quais consideramos ser necessário apresentar (como o faremos mais adiante), já que nosso objeto de estudo, o *blog*, existe sob essas duas condições na efetivação da linguagem, quais sejam: gênero e suporte.

Nesse sentido, o quadro geral das categorias analíticas, ilustrado na Figura 6, adiante, proposto por Marcuschi (2003), apresenta tais categorias, a saber: Discurso; Texto; Domínio discursivo; Gênero textual; Tipo de texto; Evento discursivo; Serviço; Canal; Instituição; e Grandes continentes.

---

<sup>11</sup> Segundo Lima (2017), as novas tipologias de *blogs* propiciaram uma transformação funcional e formal dos *blogs* que, por sua vez, “passaram a incorporar outros gêneros em sua composição a fim de atender aos novos propósitos” (LIMA, 2017, p. 7-8). Para a autora, essa possibilidade de incorporação multigenérica caracteriza o *blog* como um site que “reúne diversos gêneros relacionados à temática proposta” (LIMA, 2017, p. 9).

Figura 6 - Quadro Geral das Categorias Analíticas



Fonte: Marcuschi (2003).

Vejamos ao que se refere cada uma dessas categorias, de acordo com Marcuschi (2003):

1. **Discurso** – diz respeito à materialização do texto em seu aspecto enunciativo e é o texto em seu funcionamento sócio-histórico (MARCUSCHI, 2003, p. 15);
2. **Texto** – Marcuschi afirma que se trata de um “evento comunicativo em que aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada, como observou Beaugrande (1997)” (MARCUSCHI, 2003, p. 04);
3. **Domínio Discursivo** – nota-se a ideia de esfera de atividade humana, que, conforme Bakhtin, diz respeito às instâncias discursivas de um determinado texto; Conforme Marcuschi (2003) destaca “não é um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso militar, discurso acadêmico, etc.” (MARCUSCHI, 2003, p. 16);
4. **Gênero Textual** – Marcuschi considera, assim como os postulados bakhtinianos a respeito dos gêneros discursivos, que são os textos que circulam no dia a dia comunicativo de uma sociedade e que possuem “padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (MARCUSCHI, 2003, p. 05);

5. **Tipo de texto** – diz respeito à constituição do texto em modos discursivos que se apresentam em sequências estruturais que “entram na composição de um gênero textual” (MARCUSCHI, 2003, p. 05). Para Marcuschi (2003), “O tipo textual define-se pela natureza linguística de sua composição {modalidade, estruturas sintáticas e lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo etc.}” (MARCUSCHI, 2003, p. 17) e compreendem os textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos;
6. **Eventos Discursivos** – trata-se do próprio evento comunicativo em que circulam os textos e/ou gêneros e “caracteriza-se como uma grandeza sócio-interativa vista sob seu aspecto de realização contemplando os atores e toda a organização” (MARCUSCHI, 2003, p. 06);
7. **Serviço** – é “um aparato específico que permite a realização ou a veiculação de um gênero em algum suporte” (MARCUSCHI, 2003, p. 06). O serviço pode, em alguns casos, ser confundido com suporte, como, por exemplo, no caso da internet, que permite o envio de informações, como também a criação de diversas páginas que suportam diversos textos;
8. **Canal e meio** – tecnicamente, são vistos como o meio físico de transmissão de sinais como no caso do rádio, televisão e telefone, no entanto, também podem ser confundidos com suporte, uma vez que operam como *locus* de fixação de textos (MARCUSCHI, 2003);
9. **Instituição** – relacionada aos diversos espaços que configuram modos próprios de comunicação, a exemplo de escolas, universidades, tribunais, igrejas etc.;
10. **Grandes Continentes** – Marcuschi afirma que “são os ambientes e os locais que servem de grandes **armazéns** ou locais de concentração de materiais impressos ou orais” (MARCUSCHI, 2003, p. 07, destaque do autor), a exemplo de bibliotecas, papelerias, livrarias, editoras, escritórios e museus.

Em consonância com o linguista, acreditamos que diferenciar o que é gênero do que é suporte não é uma tarefa fácil, posto que, conforme afirma, “é muito difícil contemplar o contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se trata de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e outro começa” (MARCUSCHI, 2008, p. 176). O autor busca demonstrar essa dificuldade de identificação tomando como exemplo o caso de uma carta pessoal em que a cadeia de relação se estabelece da seguinte maneira: “carta pessoal (gênero) → papel-carta (suporte) → tinta (material da escrita) → correios (serviço de

transporte [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 176). Compreendemos que se faz necessário nessa tarefa de separação a utilização de um modelo de análise de gênero e de suporte que possa orientar a identificação de cada um, ainda que inicialmente.

Nesse sentido, em conformidade com o autor, cientes das categorias representadas na figura 6, anteriormente, é que poderemos nos orientar para definir e identificar um determinado suporte, haja vista que, para Marcuschi (2003):

Todos os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que por sua vez se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. Agora podemos indagar se os suportes são *veículos* dos gêneros. Num certo sentido eles portam os gêneros na medida em que os fixam, mas não podemos confundir o suporte com o *canal*.

[...] Podemos dizer, por exemplo, que uma *embalagem* é um suporte na relação com o gênero *rótulo*, mas um *envelope* não é um suporte na relação com a *carta pessoal*. Contudo, o envelope é um suporte para o *endereço*, o que mostra que a questão em certo sentido define-se como um contínuo de relações que se sobrepõem e determinam funções que constituem o fenômeno. Assim, o suporte é um tipo de artefato funcional constituído numa relação com o gênero (MARCUSCHI, 2003, p. 14-15, destaques do autor).

Isto posto, o autor conclui que o suporte de um gênero é um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 10). Essa ideia constitui-se de três aspectos, quais sejam: de que o suporte é um lugar físico ou virtual, tem um formato específico e serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2003).

Os suportes ainda podem ser divididos em: convencionais – aqueles que foram elaborados conforme a sua função de portar ou fixar textos (livros, jornais, revistas, faixas, luminosos etc.); e incidentais – aqueles que foram levados à função de suporte (como no caso de tatuagens ou cola feita por alunos, parede, janela, porta, embalagens, roupas etc.).

No contexto do *blog*, portanto, podemos considerar que, além de seu funcionamento como um gênero textual (conforme vimos na seção anterior), este funciona, também, como um suporte, uma vez que é capaz de apresentar e veicular diversos gêneros textuais. Nessa perspectiva, o *blog* constitui-se como um suporte incidental, já que sua função inicial não é portar um gênero específico, mas uma diversidade de outros gêneros quantos forem necessários para realização da ação comunicativa.

Assim sendo, como já expresseo no início desta subseção, a análise da relação entre o suporte e o gênero que ele suporta possibilita a identificação desse suporte. No caso do *blog*, podemos identificá-lo enquanto suporte à medida em que ele dispuser das categorias analíticas que propiciam sua utilização como veiculador e fixador de textos. E podemos identificá-lo enquanto gênero ao apresentar as especificidades e funções características de sua estrutura, composição e estilo. Portanto, o *blog* é gênero quando possui particularidades e funcionalidades específicas comuns a uma determinada esfera comunicativa, e que, portanto, denota características sociocomunicativas, ou seja, possui propriedades funcionais constituídas de: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. E o *blog* é suporte quando fixa e veicula diversos gêneros textuais.

Os *blogs* estão inseridos em um contexto multissemiótico que proporciona uma interação rica em modalidades de materialização da linguagem presente no hipertexto *on-line*. Dessa forma, torna-se pertinente que apresentemos a definição e características do hipertexto e do hipertexto digital na internet. É o que faremos na subseção a seguir.

### **2.3 Conhecendo o hipertexto e o hipertexto *on-line***

O hipertexto não é uma novidade, posto que a linguagem é figurada por este modo enunciativo desde o surgimento da escrita quando se utilizava, além do código escrito, imagens, referências, indicações em mapas e gráficos etc. para sugerir novas leituras, apreensão de significados, localizações geográficas etc. A inovação está, no entanto, na tecnologia digital empregada nesse novo contexto de enunciação: a internet.

De acordo com Lèvy (1993),

Tecnicamente o Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser Hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um Hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÈVY, 1993, p. 33).

Com base nessa percepção empreendida por Lèvy (1993), de um espaço composto por encadeamentos de ideias e textos, o hipertexto *on-line* é visto por Xavier como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas,

adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2002, p. 29) e que dispõe de múltiplas semioses e recursos dinâmicos, flexíveis, não hierárquicos, descentralizados para a constituição de sentido.

O termo Hipertexto foi primeiro mencionado por Theodor Nelson, em 1960, com o projeto Xanadu, cuja finalidade era “criar uma biblioteca universal que funcionasse como um sistema de publicação de informações baseado em Hipertextos” (XAVIER, 2002, p. 24), a fim de criar um artefato que desse ao usuário “acesso total ao mundo do conhecimento, que lhe permitisse escolher entre vários caminhos de acesso e, assim, fizesse-o decidir livremente de acordo com seus interesses e necessidades qual trilha hipertextual seguir” (XAVIER, 2002, p. 24).

Com o passar dos anos, este conceito se ampliou. Assim, vários estudiosos de diversas áreas, interessados em definir e caracterizar o hipertexto, complementaram a ideia inicial de Nelson, contribuindo, assim, para a definição atual, uma vez que esta nova concepção não se refere apenas ao texto escrito, posto que no contexto da internet o hipertexto *on-line* permite mudanças no modo de produção e recepção de textos, sendo possível emitir, compartilhar, copiar, colar etc. informações por meio de textos multissemióticos que proporcionam a constituição de sentido(s) que, por sua vez, é(são) favorecido(s) por um modo peculiar de enunciação, qual seja: mediante várias semioses.

Para Xavier, cada semiose encontrada no hipertexto tem um caráter isonômico, visto que, tanto individualmente quanto juntas, cada uma delas tem seu “valor sígnico” para o leitor. Nas palavras do autor,

Ao amalgamar esses recursos semiolinguísticos e preservar, isonomicamente, o valor sígnico de cada um deles para a construção geral do sentido, o *modo de enunciação digital* efetuado no Hipertexto tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções jamais antes experienciadas em qualquer outro modo de enunciação analógico (XAVIER, 2002, p. 29, grifo do autor).

Diferentemente do hipertexto tradicional ou do texto, no hipertexto *on-line*, como, por exemplo, nos *blogs*, podemos encontrar *links* que direcionam a leitura – a partir da escolha feita por seu usuário e que permitem uma complementação dos sentidos em cada texto lido ou produzido (separadamente ou em conjunto) presente nesta página *web*. A complementação de sentidos proposta pelo ambiente hipertextual deve-se ao fato de que “O hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (XAVIER, 2002, p. 209), pois neste espaço são evidenciadas algumas

características/peculiaridades que favorecem uma atividade interativa diferente da atividade de leitura e produção textual comum, presente no suporte papel.

Segundo Xavier (2002), as características do hipertexto *on-line* são:

1. Imaterialidade – refere-se ao fato de que, diferentemente de um texto posto em suporte de papel que nos permite pegá-lo, recortá-lo, com o texto posto no hipertexto *on-line* isto não é possível. Embora possamos fazer uma impressão do que está disposto na tela, ainda assim não se caracteriza como hipertexto *on-line*, posto que não teremos as qualidades semióticas que compreendem as imagens, sons etc.;
2. Confluência de modos enunciativos – é possível que haja semelhanças entre texto e hipertexto, já que existem textos com imagens, siglas, referências, símbolos, contudo, é impossível clicar e ser direcionado a outros textos, como o fazemos no hipertexto virtual;
3. Não linearidade – as diferenças são mais fortemente marcadas, uma vez que esta peculiaridade pode interferir na constituição de sentidos, permitindo que o usuário fique desorientado ao passar de um hipertexto a outro (por meio de *hyperlinks*);
4. Intertextualidade infinita – permite ao usuário transitar, ilimitadamente, entre os textos, mantendo um assunto ou tema afim. No texto comum, tal característica ocorre por meio do uso de siglas, referências, citações etc., mas há um limite expresso: o fim da folha de papel.

Como vimos, as características do hipertexto *on-line* que favorecem a criação de novos modelos textuais sociointerativos, a exemplo das redes sociais, como *Instagram*, *Facebook*; dos *sites*, *blogs*, canais de vídeo etc., configuram-se em novas formas de enunciar que, então, proporcionam novos modos de recepção e construção de sentidos, além de favorecerem uma comunicação com uma linguagem dinâmica diferente, portanto, do hipertexto tradicional.

No caso dos *blogs*, por exemplo, é possível identificar tais características hipertextuais em seu formato, uma vez que este gênero: possibilita ao leitor/usuário variar de um texto para outro por meio da *linkagem*; possui caráter virtual e não linear; mantém relações intertextuais com outros hipertextos do mesmo *blog* ou não; e é rico em recursos multimodais de materialização da linguagem a respeito de uma temática em discussão, isto é, permite uma intertextualidade que constitui um mesmo domínio discursivo comum a todos os textos possíveis de serem acessados a partir deste *blog*.

Uma vez elencadas e especificadas as características do hipertexto, a seguir destacamos a importância da constituição dos sentidos propiciada por este modo de enunciar, com base nos estudos linguístico-textuais feitos por Koch (2009), cuja discussão em torno do hipertexto contribui para a análise dos textos que constituem o nosso *corpus*.

Koch (2009) adota uma concepção de linguagem sociocognitiva que tem como foco a atividade interativa, e que, por isso, requer uma “concepção processual da construção do sentido” (KOCH, 2009, p. 61). A partir disso e da concepção de texto como constituído de uma proposição de múltiplos sentidos e, ainda, da ideia de uma construção plurilinear do texto, a autora concebe que todo texto é um hipertexto<sup>12</sup>. A autora cita como exemplo os textos acadêmicos que são ricos em citações, referências, notas de rodapé etc. A estes elementos hipertextuais (recursos de estímulo à complementação da leitura) desses textos que circulam na esfera acadêmica, a autora faz uma relação com os *links* presentes no hipertexto virtual, de modo que, segundo a linguista, nesse gênero acadêmico

O leitor poderá, por exemplo, ler o texto de maneira contínua e só consultar as notas após essa leitura; consultar apenas as que mais lhe interessarem ou mesmo não ler nenhuma. Poderá, também, interromper sua leitura a cada chamada e integrar o conteúdo da nota à leitura que está fazendo. Ao encontrar uma referência, quer no texto, quer em nota, poderá inclusive suspender a leitura para consultar a obra ali referendada. Nesta nova obra, por sua vez, poderá encontrar outras referências, que o levem a outros textos, e assim por diante. A diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso (KOCH, 2009, p. 61).

Seguramente, o texto tradicional pode conter várias interposições de conteúdos apresentados em rodapés, cabeçalhos, abreviaturas, referências, ou mesmo figuras, tabelas, imagens etc., que contribuem para que o leitor complemente o seu conhecimento a respeito do tema exposto, sendo ao seu critério a decisão de ir buscar este complemento fora do seu texto inicial, ou não, o que caracteriza o texto tradicional como um texto menos linear do que o que sempre nos pareceu em certos estudos linguísticos. Dessa forma, estas intervenções fazem parte do estímulo à compreensão de um texto, uma vez que, nas palavras de Koch (2009),

[...] na construção do sentido, há um constante movimento em variadas direções, bem como o recurso ininterrupto a diversas fontes de informação, textuais ou extratextuais. Verifica-se que a compreensão não se dá de maneira linear e sequencial, como se pensava antigamente,

---

<sup>12</sup> Concepção de Koch (2009, p. 61).

o que vem a constituir um argumento a mais para afirmar que todo texto é um hipertexto (KOCH, 2009, p. 63).

No tocante ao hipertexto *on-line*, Koch (2009) salienta que “o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (KOCH, 2009, p. 63). A autora considera que a principal inovação do texto eletrônico é a criação dos *hiperlinks*<sup>13</sup>, uma vez que estes se tratam, também, de dispositivos técnicos-informáticos “que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação *on-line*, bem como realizar remissões que possibilitam acessos virtuais do leitor a outros hipertextos de alguma forma correlacionados” (KOCH, 2009, p. 64).

Os *hiperlinks* podem ser divididos em: fixos – com a função de estarem, permanentemente, presentes no *site*; e móveis – podem variar a posição de acordo com a necessidade e interesse do enunciador. Para a autora, os *hiperlinks* móveis destacam-se pelas funções dêiticas, coesivas e cognitivas. Trataremos de descrever estas funções logo mais adiante; antes, procederemos com a apresentação dos tipos fixos e móveis de *hiperlinks*, no intuito de facilitar a distinção entre eles.

Os *hiperlinks* fixos podem ser compreendidos pelos botões de *linkagem* que proporcionam, inicialmente, navegar dentro do próprio *blog*, tendo, para isso, um direcionamento de conteúdos que os mantenedores do *blog* prepararam para o seu usuário e que, geralmente, estão sob um mesmo domínio discursivo, como é possível identificar na Figura 7, a seguir, em que apontamos alguns desses *hiperlinks* pela letra (F):

Figura 7 - Hiperlinks fixos

---

<sup>13</sup> Xavier (2002, p. 151-163) apresenta também os *hiperlinks* com função enunciativa.

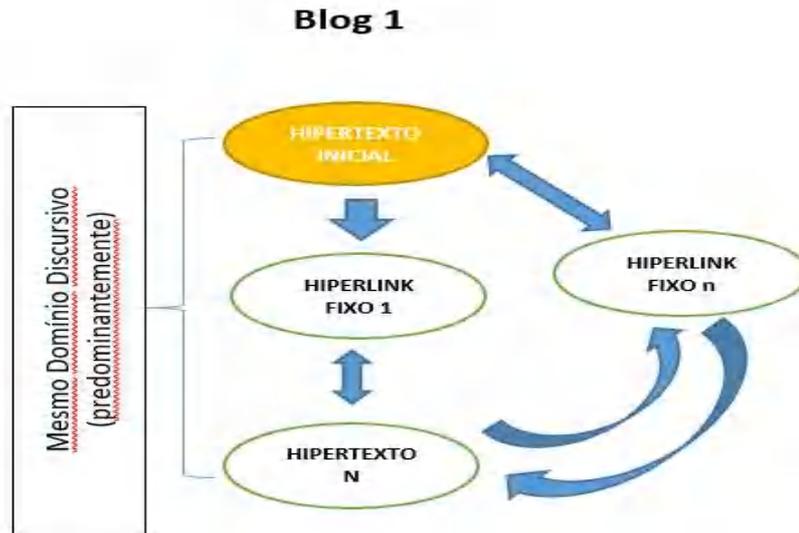


Fonte: Blog Desconversa.

A figura 7 mostra um hipertexto de *blog* do tipo predominantemente educacional, de reconhecimento nacional, muito utilizado pelos estudantes do ensino médio. O Desconversa é um *blog* que se originou do site Descomplica, que, por sua vez, é um site que tem uma função de serviços, posto que oferece conteúdos de aulas e cursos sobre as disciplinas que são cobradas em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse site é vinculado a um cursinho pago de mesmo nome. O domínio discursivo do *blog* Desconversa está sempre voltado para os assuntos pertinentes às disciplinas e aos conteúdos cobrados pelo ENEM, principalmente. Nele é possível encontrar, gratuitamente ou não, além de textos explicativos sobre conteúdo de disciplinas escolares, textos complementares às discussões que podem contribuir para a produção textual. Na indicação com a letra (F), destacamos os hiperlinks fixos que recebem esta classificação pelo fato de estarem permanentemente no hipertexto desse *blog*; isto porque, ainda que cliquemos em um deles, a exemplo do botão de atualidades, entraremos em um outro hipertexto, mas os *hiperlinks* continuarão lá, podendo ser clicados a qualquer momento, remetendo ao hipertexto anterior ou avançando para outros hipertextos que este *blog* disponibiliza. Basicamente, os *hiperlinks* fixos são responsáveis por manter o usuário navegando em um mesmo *blog*.

Para esquematizar o processo de *linkagem* acima descrito e apresentado por meio da Figura 8, adiante, criamos um fluxograma que mostra como o *hiperlink* fixo atua no ambiente de um determinado *blog*, que denominamos *blog 1*:

Figura 8 - Processo de linkagem do hiperlink fixo no blog



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base no fluxograma de acesso de *hiperlinks* fixos, apresentados por meio da figura 8, podemos entender que todo o processo de *linkagem* presente no hipertexto inicial oportuniza ao usuário/leitor navegar por este *blog* sem precisar sair dele, ou seja, é um processamento interno condicionado pelo mantenedor do *blog*, para que o usuário se mantenha conectado a esta página, usufruindo de todos os recursos textuais e semióticos disponibilizados por ela.

Diferentemente dessa condição de permanência no mesmo *blog*, está a condição de uma intertextualidade infinita favorecida pelos *hiperlinks* móveis que podem ser acessados pelos botões que aparecem em lugares aleatórios do hipertexto, como, por exemplo, no próprio texto, entre um texto e outro, ou, ainda, em uma lista de opções de links ao final de cada texto ou *blog* (ao passar toda a barra de rolagem) etc.

A seguir, apresentamos, na Figura 9, o mesmo *blog* mostrado anteriormente na figura 7, contudo, agora apontaremos um *hiperlink* móvel (representado pela letra M) presente em um dos textos do *blog* Desconversa:

Figura 9 - Hiperlink móvel

Descubra como fazer uma boa redação

seja um GABEÇUDO

Prepare-se pra o Enem 2019 e veja sua evolução

descomplica

O que procura? Digite aqui ou busque

INFORMAÇÕES | SERVIÇOS | FERRAMENTAS | ENEM | ENEM 2019 | ENEM 2018 | ENEM 2017 | ENEM 2016 | ENEM 2015 | ENEM 2014 | ENEM 2013 | ENEM 2012 | ENEM 2011 | ENEM 2010 | ENEM 2009 | ENEM 2008 | ENEM 2007 | ENEM 2006 | ENEM 2005 | ENEM 2004 | ENEM 2003 | ENEM 2002 | ENEM 2001 | ENEM 2000

DICAS DE ESTUDO

## Descubra Como Fazer uma Boa Redação Para o ENEM

COMO COLOCAR A MATÉRIA EM DIA PARA SUAS PROVAS DO ENSINO MÉDIO

Não importa se você é de humanas, exatas ou biológicas. Uma coisa é certa: se vai prestar ENEM, precisa saber como fazer uma boa redação. Afinal, essa é uma das mais importantes partes da prova. Selecionamos algumas dicas de ouro para quem quer garantir a nota 1000! Veja abaixo.

### Dicas de como fazer uma boa redação

(M) Calma, migo. As coisas não tem que ser difíceis. Se você ficou ligado nas nossas dicas, nossos temas de redação e nossos modelos de redação ao longo do ano, está preparadíssimo! Mas, se ainda se sente inseguro, dê uma olhada nos vídeos abaixo e

Só vem para o cursinho que mais aprova no Brasil!

Enem Power

12x 19,90

Compre Agora!

Notícias de Vestibular & Enem

Fuvest 2019: veja as datas para inscrição no

1920 27/06/2019

Fonte: Blog Descomplica.

Na figura 9, é possível identificar que os *hiperlinks* móveis estão em destaque na cor azul e localizados no corpo do texto. Destacamos, para exemplificação, o *hiperlink* “temas de redação”, em que, sugestivamente, o autor propõe que os interessados neste assunto cliquem e entrem em um novo hipertexto. Assim, ao clicarmos nesse *hiperlink* somos direcionados para outro hipertexto, conforme apresentamos na Figura 10, a seguir:

Figura 10 - Hipertexto após clicar no hiperlink móvel

The image shows a screenshot of a web browser displaying a blog post. At the top, there's a green banner with the text 'seja um CABEÇUDO' and 'Prepare-se pra o Enem 2019 e veja sua evolução'. Below this is a search bar and social media icons. The main content area features the title 'Tema de Redação: As manifestações populares no Brasil'. To the left, a dark box contains a link: 'TEMA DE REDAÇÃO: A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA EM DISCUSSÃO NO BRASIL', with a white arrow pointing to it. To the right, there's a yellow advertisement for 'Enem Power' with the text 'Só vem para o cursinho que mais aprova no Brasil!' and 'Enem Power 12x 19,90'. At the bottom, there's a dark green box with the text 'TEMA DE'.

Fonte: Blog Descomplica.

Ao entrarmos neste hipertexto da figura 10, encontramos o tema de redação e as discussões em torno dele. Além disso, podemos, ainda, ser direcionados a outros hipertextos por meio de outros *links*, a exemplo do *link* “Tema de redação: a intolerância religiosa em discussão no Brasil”, conforme apontado pela seta. Neste caso, o autor desse *blog* pretende indicar novos rumos para complementar a ideia inicial apresentada, conforme figura 7: “Como fazer uma boa redação para o Enem”.

Mais adiante, no decorrer desse conteúdo apresentado pelo hipertexto da figura 9, novos links estão presentes no corpo do texto, mas, dessa vez, ao clicar neles baixamos automaticamente um conteúdo em arquivo de formato PDF, que serve de complementação ao tema de redação “As manifestações populares no Brasil”, proposto inicialmente por esse hipertexto. Neste direcionamento, como pudemos ver, o autor desse *blog* pretende indicar nova possibilidade de compreensão do tema que acabou de abordar no texto, configurando este *hiperlink*, portanto, como um *hiperlink* móvel, já que esta iniciativa parte do interesse do enunciador desse referido texto, como já dissemos. No contexto desse *blog*, o Desconversa, foi possível manter uma constituição de sentidos que foi, de certa forma, agregando valores à proposta inicial de fazer uma boa redação para o Enem, haja vista que conhecer algumas temáticas que podem ser cobradas por este exame facilita o aprimoramento desse texto pelo candidato.

Diante disso, embora os *hiperlinks*, tanto fixos quanto móveis, estejam presentes em um mesmo hipertexto de um *blog*, cada um deles mantém funções distintas, especialmente no caso dos *hiperlinks* móveis, que, de acordo com Koch (2009), podem ser diferenciados por suas funções dêiticas, coesivas e cognitivas.

A respeito da função dêitica dos *hiperlinks*, de acordo com Koch (2009), servem para indicar ao leitor os caminhos favoráveis para a sua melhor compreensão e interpretação do texto que está lendo, promovendo, ao mesmo tempo, uma projeção do leitor para outras ideias mais atualizadas e/ou aprofundadas sobre determinado tema em questão nesses textos, como o fazem os dêiticos discursivos. De fato, este é um elemento hipertextual de grande valia na compreensão dos sentidos iminentes dos textos que circulam na internet – nos sites, *blogs*, redes sociais etc., uma vez que podemos encontrar textos de diversos temas e níveis<sup>14</sup> de discussão. Como exemplo, em um determinado hipertexto de um *blog* pode haver textos que se referem à Constituição Federal Brasileira, porém, ainda que nem todo cidadão brasileiro possua conhecimento sobre os termos e expressões utilizadas nessas leis, a partir dessa observância feita pelo enunciador desse *blog*, a fim de “ser compreendido” pelo seu público leitor, elabora *links* que podem direcionar o usuário/leitor, por exemplo, a dicionários da língua portuguesa, ou à própria lei em inteiro teor, ou ainda, a outros hipertextos que discutam este referido tema em uma linguagem mais fácil de ser entendida, como a dos recursos audiovisuais, por exemplo.

Contudo, um hiperleitor inexperiente no mundo virtual ou mesmo no conteúdo que pesquisa/estuda/lê pode clicar em *links* que não contribuam para a compreensão do tema, posto que a internet dispõe de um universo de textos em diversas perspectivas que podem ser tanto semelhantes quanto distintas. Neste ponto, destacamos a importância de que os alunos, usuários da rede, especificamente, do *blog*, embora sejam nativos digitais, devam compreender não apenas os conteúdos ofertados pelas disciplinas escolares, como, também, compreender as características e funcionalidades dos espaços enunciativos em que estão inseridos tais conteúdos, a fim de que consigam fazer uma hiperleitura ou produção hipertextual *on-line* mais “consciente”. No entanto, lembramos: o hipertexto não é um ambiente aleatório sem coerência entre os outros hipertextos que possam ser conectados a ele, haja vista que possui *hiperlinks* com função coesiva que conectam não apenas outros espaços físicos hipertextuais, mas ideias, discursos e sentidos que se complementam.

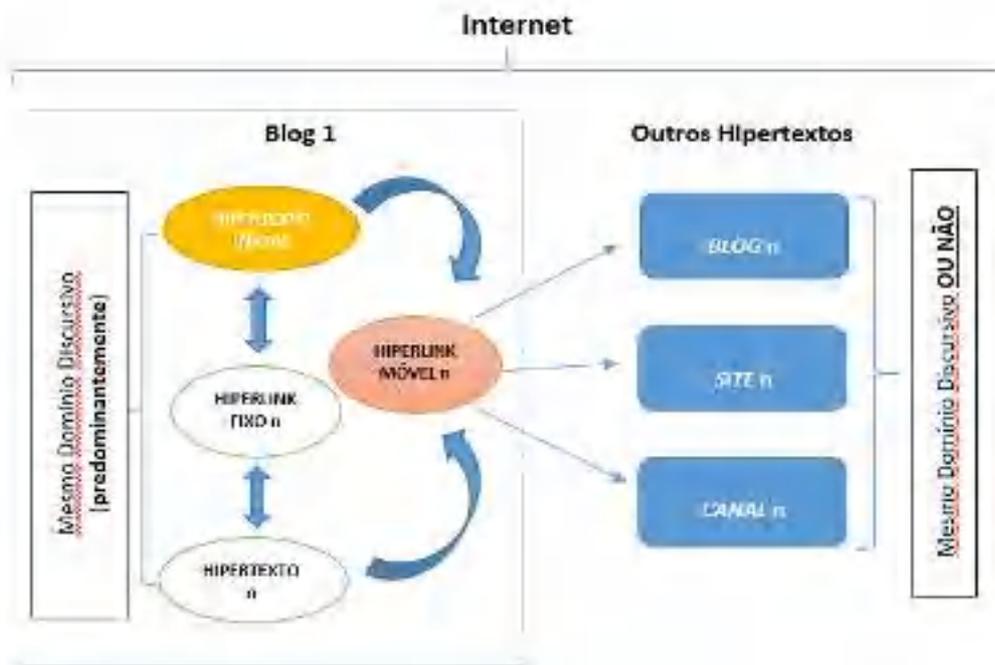
---

<sup>14</sup> Por **níveis de discussão** nos referimos aos aprofundamentos temáticos – o tema que é discutido superficialmente ou que possui elementos técnicos que demandam um maior conhecimento em específico, como, por exemplo, a área jurídica ou acadêmica.

Atinente aos *hiperlinks* cuja função é coesiva, Koch (2009) destaca que se trata de uma forma de “atar” os vários nós que os conectam a outros hipertextos, bem como às respectivas ideias/discursos e temáticas constituídos por eles de modo que contribuam para a progressão e continuidade textuais, cujo objetivo reside, principalmente, em “garantir a fluência da leitura e a drenagem da compreensão sem excessivas interrupções e/ou rupturas cognitivas, que poderão dispersar a atenção do leitor ou mesmo levá-lo a abandonar o processo de construção do sentido” (KOCH, 2009, p. 65-66). Para a autora, esses *hiperlinks* devem contribuir para a complementação e/ou ampliação de aspectos que não estão presentes no hipertexto e que podem contribuir para uma melhor interpretação e compreensão dos textos ali expressos (KOCH, 2009).

No intuito de destacar a importância da presença dos *links* coesivos para a constituição de sentidos dos textos presentes no hipertexto, apresentamos a Figura 11, a seguir, que mostra um fluxograma do processo de *linkagem* de *hiperlinks* fixos e móveis.

Figura 11 - Processo de linkagem de hiperlinks fixos e móveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em suma, conforme representado na figura 11, o processo de *linkagem* de um *hiperlink* móvel com função coesiva no *blog* alerta-nos para uma situação preocupante: se em um determinado hipertexto desse *blog* não houver o recurso do *hiperlink* móvel com a função coesiva, o usuário, principalmente o inexperiente, pode ser projetado para fora do hipertexto

inicial sem que retorne ao ponto que iniciou sua pesquisa/leitura, quer seja ao *blog* inicial, quer seja a outro *blog*/hipertexto cujo tema mantenha relação de sentido com o tema inicial.

Finalmente, no que concerne à função cognitiva dos *hiperlinks*, a autora considera-os como “encapsuladores de cargas de sentido, capaz de gerar no leitor o desejo de seguir os caminhos indicados” (KOCH, 2009, p. 66). Dessa forma, então, compete a esses *hiperlinks* trazerem à tona os modelos armazenados na memória<sup>15</sup> do hiperleitor que, por sua vez, passa a formular hipóteses sobre o que possa estar sendo apresentado em outro hipertexto por “trás” desses *hiperlinks* (KOCH, 2009, p. 66). Segundo a autora, a partir desse ponto de vista cognitivo fica evidente a importância de uma “construção estratégica dos *hiperlinks*, para viabilizar o encadeamento mental das informações e dos argumentos na tentativa de construção do sentido” (KOCH, 2009, p. 66).

Como já explicitamos, as características do hipertexto *on-line*, principalmente a presença de *hiperlinks* fixos e móveis, podem proporcionar ao leitor uma desorientação, como também podem direcioná-lo a constituir um sentido para os textos que lê/escreve. No caso do texto tradicional, no papel, por exemplo, seus escreventes buscam mecanismos de construção textual, quais sejam: os de natureza lexical, sintática, semântica etc., que estejam relacionados de modo a contribuir para uma perfeita conexão de ideias; para isso, podem dispor de recursos linguísticos e imagéticos (imagens, siglas, abreviaturas etc.), transformando o texto comum em um hipertexto, ainda que no papel.

Nessa perspectiva, assim como Koch (2009), Coscarelli (2009) defende que todo texto é um hipertexto, uma vez que, do ponto de vista da textualidade, todos os textos necessitam de fatores responsáveis pelo processo de textualização de um aglomerado de frases e/ou palavras. Com isso, a autora afirma que hipertextos “são textos não lineares que oferecem *links* ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons” (COSCARELLI, 2009, p. 554).

Nas palavras da autora,

As definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos

---

<sup>15</sup> Conforme explicitaremos na subseção 2.4, o estabelecimento de sentido do texto compreende, também, entender o texto como resultado de processos mentais (KOCH, 2009). Nesse sentido, para Koch (2009), uma ação comunicativa bem-sucedida acontece quando os sujeitos da interação seguem um procedimento que consiste em ativar os conhecimentos adquiridos em suas atividades sociais e que ficam representados na memória. Os modelos cognitivos armazenados na memória dos sujeitos interlocutores de uma ação comunicativa estão relacionados com o seu conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico e semântico, que, por sua vez, possibilitam, entre outras ações, que os interlocutores possam fazer inferências e criar expectativas acerca do tema discutido na interação, para, então, estabelecer um sentido para o que lê/ouve/produz (KOCH, 2015).

de modo geral, não sendo particularidades dos textos em ambientes digitais (COSCARELLI, 2009, p. 554).

A partir dessa concepção de texto como um hipertexto, da definição de hipertexto e hipertexto *on-line* apresentados no decorrer desta subseção, podemos questionar como ocorre, no contexto do processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino médio, a utilização das diversas modalidades da linguagem propiciadas, especificamente, pelos recursos tecnológicos do hipertexto, notadamente no *blog*, e se esta utilização contribui para uma produção textual que atenda aos seguintes mecanismos de textualidade e textualização: coesão e coerência. É sobre esses mecanismos que nos debruçaremos a seguir.

#### **2.4 A Linguística Textual e os fatores da textualidade/textualização**

Presentemente, no contexto da escola, dos conteúdos por ela aplicados, assim como no ambiente do ciberespaço, para que seja possível compreender um texto devemos analisar não apenas seus aspectos linguísticos, mas, também, o contexto em que este texto está inserido, além do construto das relações sociais e históricas que se acumularam no decorrer do espaço-tempo e que, de alguma forma, contribuíram para a constituição de seus sentidos.

A perspectiva que adotamos para o estudo do texto é o da Linguística Textual, doravante LT, visto que, atualmente, esta área possibilita uma análise textual que ultrapassa a superfície do texto, levando em conta, portanto, não apenas seus fatores internos, como também os fatores externos para a constituição de sentidos. Apresentaremos estes fatores que contribuem para a textualização logo mais adiante; antes, abordaremos, brevemente, o percurso teórico que gerou este modo de análise textual da LT.

Em meados dos anos 1960, a LT surgiu em oposição aos estudos da linguística estrutural e, até chegar à abordagem atual, passou por três momentos distintos, a saber: inicialmente preocupou-se em analisar os fenômenos da língua dentro de uma perspectiva transfrástica, isto é, os autores e estudiosos da LT buscaram, juntamente às gramáticas textuais, propor uma análise do texto que estivesse para além dos limites da frase, levando-se em conta as relações semânticas existentes entre os itens lexicais; no segundo momento preocupou-se em apontar o texto como uma unidade linguística superior à frase, capaz de ser segmentado, para, posteriormente, ser classificado; e, por último, o terceiro momento abre espaço para sua consolidação, quando adota uma perspectiva pragmática no trato com a noção de texto, assim, passando a dar importância ao contexto (KOCH, 2015).

Notadamente, consideramos a linguagem uma atividade comunicativa interativa com base em Bakhtin e, por isso, cabe-nos, portanto, manter o foco neste terceiro momento da LT. É o que faremos a seguir, ao destacar, brevemente, como algumas influências teóricas contribuíram para o modo de analisar o texto atualmente.

O surgimento das teorias de base comunicativa contribuiu para a visão pragmática do texto (terceiro momento da LT). Segundo Koch (2009), citando Heinemann (1982), nesse momento,

Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática e semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (KOCH, 2009, p. 14).

A partir da década de 1980, a Linguística do texto, ao receber influências de concepções cognitivas, passou a entender o texto, também, como resultado de processos mentais (KOCH, 2009), haja vista que passa a considerar uma ação comunicativa bem-sucedida aquela em que os sujeitos da interação seguem um procedimento que consiste em ativar os conhecimentos adquiridos em suas atividades sociais e que ficam representados na memória. Em outras palavras, basicamente, esta é uma concepção que prioriza o universo individual do sujeito, posto que o cognitivismo visa “explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente” (KOCH, 2015, p. 41).

Em complemento a esta concepção cognitivista, surgiu a perspectiva sociocognitivista-interacionista que, por sua vez, faz sua abordagem apontando que há diferenças entre esses processos cognitivos que ocorrem tanto dentro quanto fora da mente do indivíduo, sendo a compreensão, portanto, “o resultado da interação de várias ações conjuntas por ele praticadas” (KOCH, 2015, p. 42).

Desta maneira, sob a influência de áreas como a pragmática, a enunciação e a sociocognitivista-interacionista é que a LT, atualmente, ocupa-se em analisar a constituição de sentidos do texto com base em duas importantes categorias: a coesão e a coerência. Estas categorias servem, fundamentalmente, para orientar-nos quanto à análise dos textos que constituem o nosso *corpus*, neste caso, os textos escritos no papel e no *blog*; portanto, é sobre elas que nos debruçaremos a partir de agora.

Koch (2015) elenca sete critérios para constituição de sentidos do texto (fatores de textualidade), apresentados por Beaugrande e Dressler (1981), quais sejam: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Entre eles, destacaremos dois: a coesão e a coerência.

De acordo com Koch e Travaglia (1997), a coesão é

explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica, pois, como afirma Halliday e Hasan (1976), a coesão é a relação semântica entre um elemento do texto e um outro elemento que é crucial para sua interpretação. A coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 13-14).

Dessa forma, para a autora, por coesão entende-se o modo como os recursos linguísticos se conectam e constroem sentidos. O foco está no texto e na superfície textual.

Já para Costa Val (2004):

A *coesão* diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos lingüísticos do texto. Aparentemente, a coesão já vem feita no texto e o ouvinte ou leitor só tem que reconhecê-la. Mas, de fato, não é isso que ocorre: a coesão também é co-construída pelos interlocutores. A língua dispõe de vários recursos com os quais os falantes podem indicar em seus textos as relações que pensaram entre os elementos lingüísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem. Quem de fato estabelece a relação é o ouvinte ou leitor (COSTA VAL, 2004, p. 08).

Para Costa Val (2004), portanto, além dos elementos linguísticos dispostos na superfície textual, a coesão é estabelecida, também, conforme o conhecimento dos interlocutores, que cooperam para a constituição do sentido do texto (COSTA VAL, 2004). Buscando demonstrar como essa cooperação acontece, a autora expõe dois exemplos de textos em que ocorre a coesão. Vejamos cada um deles.

- (1) Era uma vez, num país muito distante, um rei que tinha uma filha muito amada, que vivia triste e não sorria nunca. Um dia, preocupado com a menina, o rei decidiu convocar todos os seus súditos e [...]

A respeito desse trecho, a autora explica que,

Os artigos definidos são um dos recursos de coesão nominal disponíveis na língua portuguesa. Uma de suas funções é indicar que a informação que introduzem é considerada pelo locutor como conhecida ou dada no texto. O fragmento de texto (1), acima, exemplifica o uso considerado mais típico: as informações novas são marcadas com artigo indefinido (*um rei, uma filha*) e, uma vez apresentadas, quando retomadas são sinalizadas pelo artigo definido (*a menina, o rei*). A relação de retomada não vem pronta no texto, mas apenas sinalizada; quem a estabelece é o leitor (COSTA VAL, 2004, p. 09).

Agora, vejamos o exemplo 2 apontado pela autora:

(2) Uma vez, num congresso em São Paulo, entrei em um auditório lotado e pensei ter reconhecido, de costas, um velho amigo de Recife. Não tive dúvida: cheguei por trás e lhe dei um beijo na face. Um rosto completamente estranho me olhou assustado, sorriu e retribuiu o beijo. Eu saí de fininho, como se nada demais tivesse acontecido. Ainda bem que o aluno da PUC era educado e teve presença de espírito...

Já a respeito do texto 2, Costa Val assim afirma:

Acontece algo um pouco diferente, que torna mais fácil compreender que a coesão não vem pronta, mas apenas sinalizada no texto. O artigo definido em “*o aluno da PUC*” convida o leitor a tomar essa informação como dada, conhecida, embora seja a primeira vez que ela aparece no texto. Para entender o texto, o leitor deverá considerar essa marca lingüística, relacioná-la com os elementos anteriores “*congresso*”, “*em São Paulo*”, “*auditório*” e inferir que o rapaz beijado por engano era aluno da PUC. A associação entre as expressões “*o aluno da PUC*” e “*um rosto completamente estranho*” não está feita no texto, foi produzida ‘na cabeça’ do autor e precisa ser estabelecida pelo leitor. Ao relacionar essas duas expressões, o leitor está construindo a coesão, estabelecendo a cadeia de referentes, a partir da qual ele produz a coerência e entende o texto (COSTA VAL, 2004, p. 09, destaque dos autores).

Como pudemos observar, nos exemplos acima, para Costa Val (2004) a coesão ocorre não apenas por meio de elementos lingüísticos explícitos no texto, como também por meio da compreensão do leitor, que, no trecho 1, deve compreender a relação entre os artigos definidos o, a, (em o rei, a menina) utilizados para a retomada dos artigos indefinidos um, uma (em um

rei, uma filha). Semelhante ao que ocorre no trecho 1, também pudemos ver que, no trecho 2, a coesão não se dá apenas pelos elementos explícitos no texto, mas, também, pelas inferências que o leitor possa fazer ao associar “congresso”, “em São Paulo”, “auditório” às expressões “o aluno da PUC” e “um rosto completamente estranho”. Certamente, um leitor que desconhece que a PUC seja uma Universidade situada em São Paulo, por exemplo, poderá não constituir um sentido para o texto, que, digamos, não apresenta problemas de coesão em sua superfície.

Ainda sobre o exemplo mostrado no trecho 2, Costa Val chama a atenção para os processos de referenciação que vão muito além de recursos meramente linguísticos como artigos definidos e indefinidos, pronomes demonstrativos etc., uma vez que tais recursos podem ser recategorizados, a exemplo da expressão “aluno da PUC”, que poderia ser expressa como “professor da PUC” ou “estudante universitário”. Portanto, tais marcações, segundo a autora, “tem implicações específicas para a construção do sentido do texto, diferentes das que teria, por exemplo, o uso de ‘o/aquele rapaz’” (COSTA VAL, 2004, p. 10).

Assim sendo, a coesão textual pode ser estabelecida tanto pela coesão sequencial quanto pela coesão referencial. Em linhas gerais, a primeira diz respeito ao modo de progressão do texto, ou seja, corresponde ao modo como mantém-se a relação de sentido entre enunciados, frases, parágrafos etc. (KOCH, 2015); à segunda correspondem os fenômenos de catáfora (remissão a elementos posteriores) e anáfora (remissão a elementos anteriores – como vimos nos exemplos de textos mostrados acima) (KOCH, 2015).

Embora a coesão textual represente um aspecto importante na construção do texto, o uso de elementos coesivos na superfície textual não é o único mecanismo que garante a construção de sentidos, uma vez que podemos encontrar sequências linguísticas sem a utilização desses elementos, mas que constituem um sentido para os interlocutores em uma determinada situação comunicativa. De acordo com Koch e Travaglia (1997), “a sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 26) e, portanto, coerente.

Já o mecanismo da coerência “não é apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva [...]” (KOCH, 2015, p. 52). Assim, um texto deve, primordialmente, fazer sentido para os seus interlocutores, para que seja, desta forma, coerente, ou seja, faz parte, também, da coerência de um texto a relação de sentido estabelecida pela situação de comunicação, as pessoas da comunicação, os objetivos comunicativos etc. (CHAROLLES, 1987 *apud* KOCH, 2015). Nas palavras de Koch (1997), “texto *coerente* é o que ‘faz sentido’ para seus usuários, o que torna necessária a incorporação

de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 32, destaques dos autores).

Para que se estabeleça a coerência em um texto, é necessário, segundo Koch e Travaglia (1997), a existência:

a) de *elementos linguísticos* (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente, da sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do *contexto linguístico*; b) do *conhecimento de mundo* (largamente explorado pela semântica cognitiva e/ou procedural), bem como o grau em que esse *conhecimento é partilhado* pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto, o que se reflete na *estrutura informacional* do texto, entendida como a distribuição da informação nova e dada nos enunciados do texto, em função de fatores diversos; c) de *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 47-48, destaques dos autores).

Para os autores, cada um desses fatores destacados acima mantém relação com outros fatores. Nesse sentido, Koch e Travaglia (1997) apresentam, ao todo, 11 fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência, os quais apresentaremos e discutiremos, a partir de agora, mesmo que sucintamente. São eles: conhecimento linguístico; conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; inferências; fatores pragmáticos; situacionalidade; intencionalidade e aceitabilidade; informatividade; focalização; intertextualidade; e relevância.

O conhecimento linguístico refere-se aos elementos linguísticos que compõem uma determinada estrutura linguística. De acordo com Koch e Travaglia (1997), a relação entre os elementos linguísticos e as estruturas linguísticas com a coerência é estabelecida pela presença de fatores de natureza linguística, quais sejam:

Anáfora (pronominal – retomadas pronominais, nominal, dêitica, possessiva); as descrições definidas (com o mesmo referente); o uso dos artigos; as conjunções; os conectores interfrásticos; marcas de temporalidade; tempos verbais (sucessão, concordância); a repetição (de signos, estruturas etc.); a elipse; modalidades; entonação; subordinação e coordenação; substituição sinonímica; ocorrência de signos do mesmo campo lexical; ordem de palavras; marcadores conversacionais; o componente lexical e os conceitos e mundos que se deflagram no texto; fenômenos de recuperação pressuposicional; fenômenos de tematização: temarema, tópico-comentário e marcas de tematização; fenômenos de implicação; orientações argumentativas de elementos do léxico da língua; componentes de significado de itens lexicais (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 59-60).

Todos estes aspectos linguísticos citados acima contribuem para que uma sequência linguística tenha sentido, e, portanto, coerência. No entanto, o conhecimento linguístico, segundo os autores, são apenas parte dos artifícios que utilizamos para interpretar um texto; outra parte, portanto, deve-se ao conhecimento de mundo dos interlocutores envolvidos na interação. O conhecimento de mundo possibilita que os processos fundamentais para a compreensão da sequência linguística sejam realizados, como, por exemplo: a construção de um mundo textual (reconhecimento de que o mundo representado no texto é real ou fictício); o relacionamento de elementos do texto (refere-se às frases e partes do texto); o estabelecimento da continuidade de sentido, através do conhecimento ativado pelas expressões do texto na forma de conceitos e modelos cognitivos; e a construção de macroestrutura.

No processo de compreensão de um texto, além dos conhecimentos linguísticos e de mundo acima explicitados, consideramos que, assim como Koch e Travaglia (1997), de nada valeria tê-los se os interlocutores não partilhassem similarmente dos mesmos conhecimentos, ou seja, locutor e interlocutor devem possuir um conhecimento de mundo aproximado, isto é, devem ter o conhecimento partilhado. O conhecimento partilhado é um fator de coerência que determina a estrutura do que se convencionou chamar *dado e novo* (KOCH; TRAVAGLIA, 1997). A respeito disso, Koch e Travaglia (1997), citando Halliday, afirmam que “classicamente se considera nova a informação que o falante apresenta como não recuperável a partir do texto precedente e como dada aquela que o é” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 67). Dentro da compreensão possibilitada pelo compartilhamento de conhecimentos de mundo entre os interlocutores está a possibilidade de inferir informações a partir da informação já dada. Assim, se estabelece um novo fator que permite a coerência do texto, dando sentido para sequências linguísticas, antes aparentemente sem sentido.

Dessa forma, é por meio de um outro fator da coerência, a inferência, que podemos “estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 70). Para os autores, as inferências surgem da “necessidade e do conhecimento de mundo do leitor ou ouvinte” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 70). Os autores, citando Brown e Yule (1983), explicam que

As inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que lêem ou ouvem, isto é, é o processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 70).

Ainda conforme Koch e Travaglia (1997), para que seja estabelecida a coerência de um texto, depende-se, também, em grande parte, de fatores pragmáticos, a saber: “tipos de atos de fala, contexto de situação, interação e interlocução, força ilocucionária, intenção comunicativa, características e crenças do produtor e receptor do texto etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 74). Para os autores, todos os fatores que atuam no processo de produção e compreensão de textos (estabelecimento da coerência) assim o fazem de maneira interligada. Como evidência disso, os linguistas citam a função dos “elementos contextualizadores” sugeridos por Marcuschi (1938) e Fávero e Koch (1985), os quais podem ser de dois tipos:

- a) contextualizadores propriamente ditos, que ajudam a ancorar o texto na situação comunicativa: assinatura, local, data e elementos gráficos;
- b) perspectivos, que contribuem para fazer avançar expectativas a respeito do texto: título, início do texto, autor, estilo de época, corrente científica, filosófica, religiosa a que pertence. Elementos como assinatura, indicação de local, data e autor mostram a relação do linguístico com fatores pragmáticos do contexto de situação; o título terá muito a ver com focalização; as implicações, na interpretação do texto, do estilo de época, corrente científica, filosófica ou religiosa a que se filia o autor só podem ser dadas pelo conhecimento de mundo (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 75-76).

Quanto ao fator situacionalidade, é possível entendê-lo em dois sentidos que podem variar da situação real para o texto e do texto para a situação, ou seja, respectivamente, correspondem ao modo como o “contexto imediato de situação ou o entorno sócio-político-cultural [...] interfere na produção/recepção do texto” e como “o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, crenças [...]” etc. (KOCH, 2015, p. 49-50). Os autores, com base em Bastos (1985), afirmam que “a coerência se estabelece pelo nível de inserção do texto numa determinada situação de comunicação” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 76), sendo que, conforme os autores,

Se a condição de situacionalidade não ocorre, o texto tende a parecer incoerente, por que o cálculo de seu sentido se torna difícil ou impossível. Foi a não situacionalidade que, em grande parte, levou muitos estudiosos a dizerem que certos textos eram incoerentes, propondo, com base nisso, uma gramática de texto de um tipo que incorporava algo semelhante à gramaticalidade/agramaticalidade das frases para os textos. Depois verificou-se que textos ditos incoerentes eram perfeitamente coerentes, e faziam sentido, desde que o

imaginássemos numa situação X, com determinadas características (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 74).

Assim sendo, a situacionalidade coopera para outros dois fatores: intencionalidade e aceitabilidade. O primeiro corresponde aos desejos e intenções que o locutor do texto objetiva alcançar, utilizando, para isso, os elementos linguísticos que perturbem a coerência na intenção de atingir os seus objetivos; e o segundo diz respeito à atitude do receptor, corresponde a uma resposta à intencionalidade, ou seja, cabe ao outro participante da enunciação aceitar ou não o que está sendo enunciado. Há dois sentidos para cada um desses fatores, quais sejam: um sentido que é restrito e outro que é amplo.

Para Koch e Travaglia (1997),

Em *sentido restrito a intencionalidade* trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente, podendo mesmo ocorrer casos em que o emissor afrouxa deliberadamente a coerência com o intuito de produzir efeitos específicos [...] Já a *aceitabilidade* diz respeito à atitude dos receptores “de aceitarem a manifestação linguística como um texto coesivo e coerente, que tenha para eles alguma utilidade ou relevância.[...] Em *sentido amplo*, “a *intencionalidade* abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”, enquanto a *aceitabilidade* “inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito” comunicativo (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 79-80, destaques dos autores).

Nesse sentido, os autores demonstram como o processo de textualização ocorre de maneira diferente para cada um dos interlocutores do texto, como veremos logo mais adiante.

De acordo com Koch (2015), a organização do texto dá-se pela combinação de processos de construção em que ocorrem movimentos de retroação – retomada de informação anteriormente introduzida – e de progressão – responsável pela inserção de informação nova. Essa forma de organização, portanto, refere-se ao fator da informatividade que determina que as informações do texto sejam previsíveis quando os seus interlocutores já esperam tais informações; ou, imprevisíveis quando as informações que estão presentes no texto não são as informações esperadas conforme a constituição do sentido sugerido por outras informações apresentadas no decorrer do texto. É por meio da informatividade que se pode encontrar alternativas que dificultam ou facilitam o estabelecimento da coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 1997). Vejamos, como exemplo dessa combinação, os dois trechos abaixo:

1. Um segundo fator para a evolução da inteligência nos hominídeos ancestrais pode ter sido uma dieta oportunista que incluía carne e outros recursos de proteína difíceis de serem obtidos.
2. A carne não é somente um recurso concentrado de nutrientes para um cérebro faminto, mas pode ter selecionado, por sua vez, para uma maior inteligência, já que alimentar-se de carne requer mais inteligência para despistar um animal do que para despistar frutas e folhas.

Observemos que, no exemplo 1, o trecho inicial “um segundo fator para a evolução da inteligência nos hominídeos ancestrais pode ter sido” transmite a ideia de que outras informações já foram dadas a respeito do tema abordado nesse texto, assim sendo, o interlocutor, assim que ler a expressão “um segundo fator” poderá prever que um novo fator para a evolução da inteligência nos hominídeos será abordado após essa expressão, ainda que esse interlocutor não consiga prever que novo fator será esse e de que maneira se dará essa contribuição. Trata-se, nesse caso, de uma retroação à informação dada, provavelmente, em outra parte do texto anterior a essa (ainda que não tenhamos conhecimento dessa outra parte do texto).

Já ao observarmos no exemplo (2) “A carne não é somente um recurso concentrado de nutrientes para um cérebro faminto”, além de fazer uma retomada ao que fora expresso anteriormente no trecho “incluía carne”, proporciona, também, uma progressão textual à medida em que apresenta nova informação acerca do tema já discutido no decorrer do texto, qual seja, de que o consumo de carne é o segundo fator que contribuiu para essa evolução. Observemos, ainda, que, para que haja a progressão textual, o autor traz a informação de que “alimentar-se de carne requer mais inteligência para despistar um animal do que para despistar frutas e folhas”, que, a nosso ver, constitui todo o sentido buscado desde o início do texto, uma vez que o interlocutor que não possui uma percepção e conhecimento do estudo que é discutido nesse texto terá dificuldades em prever essa informação nova.

Já a focalização diz respeito às estratégias remetidas ao conhecimento de mundo e ao conhecimento partilhado dos interlocutores no momento da interação verbal, quando mantém a atenção voltada para um determinado assunto, enfatizando-o.

De acordo com Koch e Travaglia (1997), quando há focalização

Os falantes agem como se estivessem focalizados semelhantemente, quer estejam ou não (princípio de cooperação), e tendem a estabelecer um campo comum. Caso não estejam focalizados semelhantemente, as diferenças de focalização causam problemas de compreensão que só são

detectados se ocorrerem problemas maiores de compatibilidade (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 82).

Quanto à intertextualidade, trata-se das relações que os textos mantêm com outros textos. A intertextualidade possibilita a produção ou recepção de um texto a partir do conhecimento que temos por meio de outro. Para que haja a intertextualidade, não é necessário haver, sempre, uma relação direta com outro texto, por exemplo, fazendo uma citação, pois um texto pode estar inspirado em outros textos que serviram de base para a construção textual.

Finalmente, o fator relevância estabelece a coerência da seguinte maneira: para que um conjunto de enunciados que compõem um texto seja relevante deve ser “interpretado como tratando de um mesmo tópico discursivo” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 95), sendo que a relevância se dá entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo, no entanto, se a relevância não ocorrer desta maneira, faz-se necessário deixar a digressão bem marcada.

Nas palavras dos autores,

Para que vários segmentos textuais com diferentes tópicos discursivos possam, mesmo assim, preencher o requisito de relevância, eles devem ser relacionados por um hipertópico discursivo subjacente em termos de “aboutness” (ser sobre algo); contudo, quando não o forem, poderão ainda ser considerados coerentes se fizerem uso de um conector explícito para marcar a digressão (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 95-96).

Para além de uma análise pautada nos mecanismos de coesão e coerência, bem como dos fatores necessários para o estabelecimento da coerência, conforme explicitamos até o momento, para a análise dos textos que constituem o nosso *corpus*, consideramos pertinente, ainda, delinear alguns tipos de coerência textuais para que possamos especificar as ocorrências textuais presentes em nossa análise. Isto posto, destacamos que, de acordo com Koch e Elias (2010), o cálculo da coerência de um texto pode ser realizado de várias formas. Nesse sentido, as autoras destacam seis tipos de coerência: sintática; semântica; temática; pragmática; estilística; e genérica. Cada tipo de coerência está relacionado aos princípios de interpretabilidade que recrutam os conhecimentos sociocognitivos interacionais de seus interlocutores (KOCH; ELIAS, 2010). Vejamos, a seguir, como as autoras classificam cada um desses tipos de coerência.

A coerência sintática diz respeito ao conhecimento linguístico (seleção lexical, seleção sintática etc.). Ao operar com este tipo de coerência, são recrutados, pelos interlocutores, alguns recursos linguísticos presentes na língua, como, por exemplo, o uso de conjunções, advérbios,

pronomes etc., levados em consideração no processo de constituição de sentidos para o texto, ao serem utilizados como referentes, articuladores temporais, causais etc.

Já a coerência semântica exige que seja aplicado no texto o princípio da não contradição, uma vez que se refere “às relações de sentido entre as estruturas – palavras ou expressões presentes no texto” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 196). Segundo as autoras, para que um texto seja coerente não deve haver contradição entre as ideias apresentadas.

No tocante à coerência temática, está relacionada à manutenção do tema. Em um texto, é comum que, em alguns momentos, seja relevante ao desenvolvimento do assunto a atitude de desviar-se do tema para explicar algum termo ou expressão, no entanto, esta explicação pode ocorrer de maneira breve e com o auxílio de alguns recursos da língua para que o leitor possa identificar o motivo desse distanciamento. A utilização de expressões, como, por exemplo, voltando ao assunto, retomando o tema, fechando o parêntese etc., contribuem para assinalar tais desvios.

No que concerne à coerência pragmática, as autoras explicam que está relacionada aos atos de fala pretendidos pela forma como o texto é construído, isto é, refere-se às condições de cada enunciação em relação a cada propósito comunicativo, visto que se “essas condições forem ‘ignoradas’ constituem incoerência pragmática aparente” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 202).

Quanto à coerência estilística, diz respeito ao estilo do gênero e à situação interativa, pois devem ser levadas em conta a adequação da língua ao léxico, às estruturas sintáticas etc., que compreendem o uso da língua nos padrões formais. De acordo com as linguistas, “nos usos coloquiais, contudo, essa exigência cai por terra: cada tipo de situação comunicativa tem seu estilo próprio” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 203).

Finalmente, sobre a coerência genérica, trata-se das características e exigências do gênero textual em sua utilização social e está relacionada aos propósitos comunicacionais desse gênero, bem como à forma, conteúdo temático, estilo e contexto de produção em que o texto está inserido.

Conforme verificamos, a partir dos mecanismos de coesão e coerência, bem como dos fatores necessários para o estabelecimento da coerência e as especificações dos tipos de coerência existentes, um texto pode constituir sentido à medida em que haja a utilização de diversos fatores que possibilitem uma interpretação específica para cada situação de interação. É por meio desses mecanismos e da mobilização desses fatores (pelos interlocutores) que uma sequência linguística pode ser considerada enquanto texto, sendo, portanto, dotado de textualidade.

O sentido de um texto é construído não apenas em si, por si mesmo, mas, também, em conformidade com os conhecimentos de cada participante da interação (COSTA VAL, 2004, p. 01), ou seja, cada interlocutor possui informações e experiências linguísticas e de mundo que, de alguma maneira, contribuem para a interpretação do sentido de um determinado texto. Essas competências são o que podemos entender como os princípios de textualização que cooperam para a textualidade (COSTA VAL, 2004), tanto para quem produz um texto quanto para quem o interpreta.

Autoras como Costa Val distinguem textualidade de textualização. Para a autora, textualidade é:

como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções. Explicando melhor: não vamos entender a *textualidade* como algo que está nos textos, mas como um componente do saber lingüístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. E, então, aplicam os fatores ou princípios de textualidade a todo conjunto de palavras com que se defrontam, buscando fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto – compreensível, normal, com sentido (COSTA VAL, 2004, p. 113-128).

Em outras palavras, enquanto constrói [lê/ouve/interpreta] a superfície textual, quer seja escrita, quer seja oral, os interlocutores da interação verbal recrutam, descartam, referenciam, substituem ou complementam as suas produções com os elementos que contribuem para o estabelecimento da coesão e coerência. Esse é um processo de textualidade. Já as ações necessárias [tanto para quem produz quanto para quem interpreta] para que se estabeleça a textualidade representam um processo de textualização (COSTA VAL, 2004).

Concernente à distinção entre os termos textualidade e textualização, de acordo com Costa Val (2004), discutirmos a definição de textualidade sem considerar que há uma “estreita relação entre a textualidade e o processo de textualização” (COSTA VAL, 2004, p. 02) de que fala Beaugrande, ou seja, considerar o texto “como um produto lingüístico que traz em si mesmo o seu sentido e todas as suas características” (COSTA VAL, 2004, p. 02), seria um equívoco, uma vez que, sabemos, um texto pode ser interpretado de maneiras diferentes, por pessoas diferentes. Assim sendo, “essa diversidade de interpretações acontece por que cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores. Por isso,

[segundo a autora] é que se tem preferido, atualmente, falar em *textualização*” (COSTA VAL, 2004, p. 03, destaque da autora).

Em outras palavras, para a linguista, a diferença é, portanto, que, ao ler, ouvir um texto, empregamos os conhecimentos de mundo, conhecimento linguísticos, etc. para constituir um sentido para o texto que lemos, ouvimos. Esta ação é o que a autora chama de *textualização*. Já quando escrevemos, falamos, recrutamos todos os conhecimentos que temos para produzir uma sequência linguística que venha a constituir um sentido para o leitor. Os recursos que utilizamos, tanto para produzir um texto quanto para interpretá-lo, são os fatores de textualidade, coesão e coerência, os quais já explicitamos no decorrer desta seção.

Desta forma, entendemos que a diferença entre os termos textualidade e *textualização* apresentados pela autora são: a textualidade é um saber linguístico que está armazenado na memória do sujeito; e a *textualização* é a ação de utilizar este saber, a fim de constituir sentidos para uma determinada sequência linguística.

No contexto da produção textual presente nos *blogs*, por exemplo, podemos encontrar textos de diversos gêneros e tipos. Para além disso, encontramos, ainda, um modo diferente de enunciar, neste espaço hipertextual, que conta com recursos imagéticos e sonoros que, por sua vez, cooperam para uma *textualização* multissemiótica, tanto para quem produz, quanto para quem interpreta.

Nesse sentido, vale lembrar que, de acordo com Coscarelli (2009), todo texto é um hipertexto, assim como toda leitura é um processo hipertextual, assim a leitura só terá resultados positivos se o texto estiver “bem escrito”, isto é, se o texto for produzido de um modo que esteja adequado ao seu leitor e, se “o leitor for bom, a leitura irá gerar resultados satisfatórios. Textos mal escritos e leitores pouco hábeis vão gerar um resultado muito ruim independentemente do formato de apresentação do texto (impresso ou hipertextual)” (COSCARELLI, 2009, p. 549).

Como explicitamos na subseção 2.3, não podemos esquecer que no ambiente hipertextual digital *on-line* contamos não apenas com o texto escrito tradicional, mas, também, com os textos multissemióticos, como, por exemplo, os vídeos, imagens, dentre outros, e o próprio contexto de produção que é a internet e que, por si só, já requer um modo único de enunciar, propiciando uma leitura diferente da leitura que é feita no texto tradicional.

Relembrando Costa Val (2004), para quem um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes formas:

As produções lingüísticas efetivas são *textualizadas* pelos interlocutores envolvidos num processo de interação verbal; seu sentido

e sua adequação são mentalmente co-construídos pelos interlocutores, que levam em conta seus objetivos e expectativas, os conhecimentos, crenças e valores que partilham, as circunstâncias físicas em que as produções ocorrem. Sendo assim, em si mesmas, por si mesmas, isoladas de seu contexto de uso, as produções lingüísticas não têm nem deixam de ter sentido, não são boas nem más, nem certas nem erradas. No processo de *textualização*, um mesmo texto pode ser considerado incompreensível e impróprio por determinados interlocutores, em determinada situação, e ser considerado plenamente inteligível e adequado por outros interlocutores, noutra situação (COSTA VAL, 2004, p. 19).

Compreendemos, portanto, que tanto os textos produzidos em papel quanto os textos produzidos em *blogs* devem ser analisados seguindo os critérios de textualidade e textualização já apontados nesta seção. No entanto, ao analisar um texto cujo contexto de produção seja em ambiente hipertextual digital, como é o caso do *blog*, deve-se levar em conta, também, as características que configuram o hipertexto nesse ambiente, a fim de contribuir para uma análise textual que considera todas as particularidades do texto em seu contexto de uso.

Antes de dar início à análise, porém, nos ocuparemos em apresentar o percurso metodológico para a coleta de dados e constituição do *corpus* que será analisado, conforme mostraremos na terceira seção, a seguir.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesta seção, delineamos o percurso metodológico utilizado para nossa coleta de dados. Para isso, descrevemos a instituição escolar da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa; apresentamos esses sujeitos; destacamos a importância do caráter processual da coleta de dados; e, principalmente, apresentamos a nossa metodologia de coleta de dados.

#### **3.1 Descrição da instituição escolar**

Antes de tudo, destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, com cadastro no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 00844818.7.0000.0055.

A instituição escolar escolhida para a realização dessa investigação oferece o ensino médio compreendido entre o 1º, 2º e 3º anos. Ao todo, somam-se um total de 918 alunos matriculados no ano de 2018. A instituição pública, fundada no ano de 2004, possui uma estrutura ampla que conta com as seguintes dependências: 13 salas de aula; 02 laboratórios (informática e ciências); 01 biblioteca; 01 sala de vídeo; 01 refeitório; 02 vestiários (masculino e feminino); sala de auditório ampla (com palco, camarim); banheiros masculino e feminino, sendo que em cada andar há um banheiro adequado aos alunos que têm deficiência ou mobilidade reduzida; dependências administrativas compostas por secretaria, duas salas dos professores, sala da direção, sala da vice-direção, copa, banheiros masculino e feminino – há em cada andar do prédio um banheiro para os professores; 01 sala de reprografia; 01 sala extra, que é comumente utilizada pelos funcionários para fazerem as refeições e descanso em horário de almoço; uma quadra poliesportiva descoberta; almoxarifado; e 01 lavanderia. Todos os espaços possuem acessibilidade de vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola possui ainda uma entrada que conta com a monitoração noturna de um segurança, funcionário do estado. Nos períodos matutino e vespertino a monitoração é feita por um porteiro (também pertencente ao quadro funcional do estado), na entrada, e demais funcionários (terceirizados, mas que trabalham diariamente na instituição), os quais circulam pela escola no momento de suas atividades específicas, como, por exemplo, o jardineiro, os auxiliares de serviços etc.

Aparentemente, a escola apresenta bom estado de conservação em sua estrutura física, uma vez que todos os banheiros, salas, corredores, quadra e espaços de circulação apresentam-se sempre limpos, bem iluminados, com paredes pintadas, controle de entrada e saída etc. Além

disso, os três andares do prédio escolar, contam com a monitoração por câmeras nos corredores, além dos ambientes em volta do prédio (dentro do espaço da escola).

A escola possui ventiladores, aparelhos de televisão e quadro branco em todas as salas de aula, porém a sala de informática é a única que possui aparelho de ar-condicionado, especificamente dois de modelos mais antigos que, quando estão ligados, produzem muito barulho, mas refrigeram muito bem toda a sala. Lembramos que a escola está situada em uma cidade que possui um clima, predominantemente, quente, com temperaturas altas que, geralmente, estão em torno de 34° a 38° nos meses mais quentes. Fomos informados de que muitos professores de diversas disciplinas reservam a sala de informática para ministrarem suas aulas com o intuito de utilizarem os aparelhos de ar-condicionado, em uma tentativa de amenizarem o calor, para que, assim, possam acalmar os alunos que, segundo relato de professores, ficam inquietos na maior parte do tempo quando a temperatura aumenta. Nessa escola, ainda, as salas de aula que atendem às turmas de 3° ano possuem aparelhos de data show já instalados no teto e com cabo para conexão de aparelhos, como, por exemplo, notebook.

Em especial, atentamos para as condições da sala de informática, a qual é denominada pela escola como “Laboratório de informática”, que possui 9 CPUs que podem ser utilizadas, ao mesmo tempo, por dois monitores cada. Ao todo, a sala possui 19 aparelhos monitores e 10 Centrais de Compartilhamento de Rede (CPU), sendo uma CPU e um monitor para uso e controle do profissional que estiver em sala, que pode ser o professor ou instrutor etc. A sala conta ainda com um aparelho televisão (modelo antigo do tipo quadrado e que é encaixado em uma abertura feita na parede), uma mesa com cadeira para o professor, além de várias carteiras com e sem apoio para escrita.

A instituição possui, também, 25 *Cromebooks* que podem ser utilizados em sala de aula sem precisar utilizar o espaço da sala de informática. Todos os aparelhos de informática que fazem parte do apoio pedagógico para os alunos foram adquiridos entre os anos de 2016 e 2018. A escola também possui acesso à internet e os alunos podem utilizá-la conforme a necessidade de cada disciplina e permissão do professor. Além disso, segundo a direção da escola, aparelhos celulares e outros eletrônicos podem ser utilizados, caso seja necessário ao fazer pedagógico; em outros casos, no entanto, a escola dispõe de um regulamento que restringe o uso desses aparelhos quando não há a permissão do professor nas dependências da escola. Destacamos que os aparelhos presentes na sala de informática, bem como os *Cromebooks*, possuem bom estado de conservação.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

Após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, a pesquisadora entrou em contato com a direção escolar e marcou um encontro com os profissionais da área de Língua Portuguesa e Redação. No dia marcado, a pesquisadora entregou para cada um dos profissionais uma pasta contendo o passo a passo da coleta de dados que seria feita com os alunos, participantes da pesquisa e, em seguida, explicou como seria todo processo de coleta de dados.

O interesse inicial da pesquisa foi o de que a coleta de dados envolvesse alunos dos três níveis escolares, sendo, uma dupla do 1º ano, uma dupla do 2º ano e uma outra dupla do 3º ano. No entanto, optamos apenas pela coleta de dados de uma dupla do 2º ano, uma vez que nos deparamos com duas situações não calculadas anteriormente no projeto de pesquisa, a saber: os alunos do 1º ano nem sempre possuem uma maturidade na escrita, haja vista que a maioria dos conteúdos de produção textual ainda estão em processo de aprendizagem, o que poderia comprometer a coleta de dados, quer seja ela realizada no papel quer seja no *blog*; nessa referida escola, as turmas de 3º ano seguem um calendário letivo diferente das outras duas séries, assim nenhuma atividade de aprendizagem e/ou de outra natureza pode ser inserida no decorrer do ano letivo sem, antes, ter sido aprovada em planejamento pedagógico anual, já que esses alunos, nesse último ano escolar, têm suas atenções voltadas não apenas para os conteúdos comuns à série, mas, principalmente, à preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares.

Assim sendo, duas das professoras presentes na reunião comprometeram-se em designar uma dupla de alunos de uma turma de 2º ano que seriam os sujeitos de nossa pesquisa. A escolha ocorreu da seguinte maneira: as professoras discutiram entre si quais alunos poderiam fazer parte da dupla, considerando que deveriam ser alunos que tivessem uma frequência regular nas aulas de Língua Portuguesa e Redação, bem como que fossem alunos que possuísem uma efetiva participação nas discussões temáticas propostas em sala de aula. Destacamos que o intuito dessa escolha foi de que os sujeitos escolhidos para a pesquisa fossem alunos que participassem ativamente das atividades escolares e propostas pedagógicas, uma vez que, para este estudo, o que nos interessava, basicamente, era comparar o processo de escrita textual realizado em papel e no *blog*. Após destacarem quatro possíveis participantes, encaminhamos para a sala da turma de 2º ano escolhida e a pesquisadora apresentou-se como uma estudante de pós-graduação da UESB que faria uma atividade de pesquisa com esses alunos. Logo após, encaminhamos os quatro alunos para a sala de informática e a pesquisadora apresentou o TCLE

e explicou que poderiam aceitar participar, ou não. Dois dos alunos recusaram-se a participar, uma vez que souberam que gravaríamos o momento da coleta de dados, no entanto, os outros dois aceitaram e no dia seguinte assinaram os termos, a saber: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) – dos participantes; Termo de Assentimento – TCLE (Apêndice B) – designado para os responsáveis por esses alunos participantes que são menores de dezoito anos. As assinaturas foram colhidas em duas vias, sendo uma cópia arquivada pela pesquisadora e a outra cópia entregue aos participantes e aos pais/responsáveis.

Após a assinatura dos termos, a pesquisadora combinou com os participantes da pesquisa os dias em que a atividade seria aplicada. Lembramos que os sujeitos desta pesquisa têm todos os horários de aula preenchidos pelas disciplinas e não possuem nenhum horário vago, sendo assim, restou-nos marcar a coleta de dados em dois dias seguidos, sendo, um para a escrita do texto no papel, e o outro para a escrita do texto diretamente no *blog*. A dupla formada possui idades entre 16 e 17 anos, sendo um sujeito do sexo feminino e outro do sexo masculino. As professoras nos deram algumas informações a respeito do perfil desses alunos, no que diz respeito às aulas. O sujeito do sexo feminino participa frequentemente das aulas e costuma interessar-se nas discussões temáticas propostas em sala. Ao ser solicitada a participar desta pesquisa, demonstrou interesse tanto na temática discutida nos textos quanto no desenvolvimento dos textos. O participante do sexo masculino, também presente frequentemente nas aulas, é um aluno que participa das discussões e demonstra ter uma criticidade a respeito de vários temas discutidos em sala. Este aluno demonstrou interesse na temática que seria discutida, “A era da selfie”, e mostrou-se animado em participar da atividade de escrita textual proposta.

A escolha que fizemos por sujeitos escrevendo conjuntamente deveu-se ao fato de querermos fazer uma pesquisa que fosse além da análise da superfície textual. Com base na pesquisa de Pereira (2005)<sup>16</sup>, também entendemos que se captássemos o diálogo mantido entre os estudantes a respeito do texto que estavam produzindo, por meio de uma gravação em áudio ou vídeo, podíamos ter acesso às reflexões que fizessem, suas dúvidas, suas escolhas linguísticas em detrimento de outras etc. Um material gravado nos possibilitaria

---

<sup>16</sup> A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira, orientadora desta dissertação, possui um projeto temático intitulado “A relação entre estilo e gênero visto sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação”, que procura investigar o texto em seu *status nascendi*. Em outras palavras, o enfoque que a pesquisa procura dar ao texto é do ponto de vista de sua criação, de sua gênese. Como nasce um texto? Esta é uma das questões do projeto. A linguista encara a produção escrita como resultado de um processo de construção realizado por etapas, que inclui planejamento, escrita, revisão, até chegar ao texto considerado pronto pelo escrevente. Estes dados processuais, se registrados, podem ser de suma importância para a compreensão da relação que o escrevente mantém com o texto, com o gênero e com o discurso que o envolve, ajudando-nos, portanto, a compreender melhor a relação do sujeito com a linguagem.

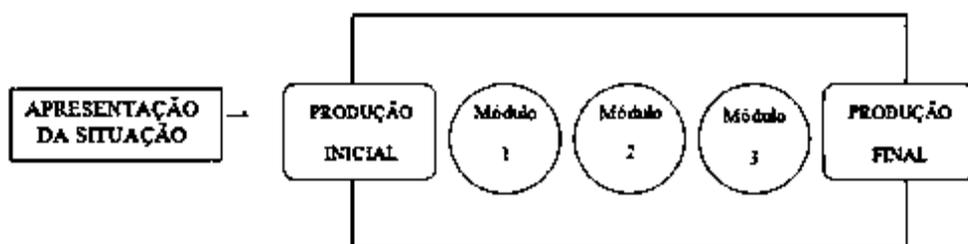
entender/apreender, de forma pontual, quais foram os questionamentos, as reflexões que os escreventes apresentaram nos momentos de apagamentos e substituições. O diálogo dos próprios sujeitos em processo de elaboração textual tornou-se, portanto, crucial para o nosso trabalho.

De acordo com Pereira (2005) o processo de escrita em dupla é bastante enriquecedor quando a proposta de análise pretende investigar o processo de escrita textual, uma vez que, como a autora afirma, “as intervenções e trocas que marcam toda essa situação geram um resultado singular, que seria completamente diferente caso houvesse somente um sujeito produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao texto final” (PEREIRA, 2005, p. 72). Portanto, a escrita conjunta, juntamente com a gravação em vídeo e áudio, nos possibilitaria transcrever esses diálogos, para, posteriormente, analisar o processo de construção de um texto, observando, por exemplo, o porquê de escolhas a respeito do vocabulário, como ocorreu a apropriação do gênero *blog* e se ocorreu, quais ideias deram base à construção dos sentidos de acordo com o tema dado para produção do texto etc.

### 3.3 Metodologia de coleta de dados

Para que pudéssemos coletar os textos escritos para a análise, baseamo-nos no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme a Figura 12, a seguir:

Figura 12 - Modelo de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82).

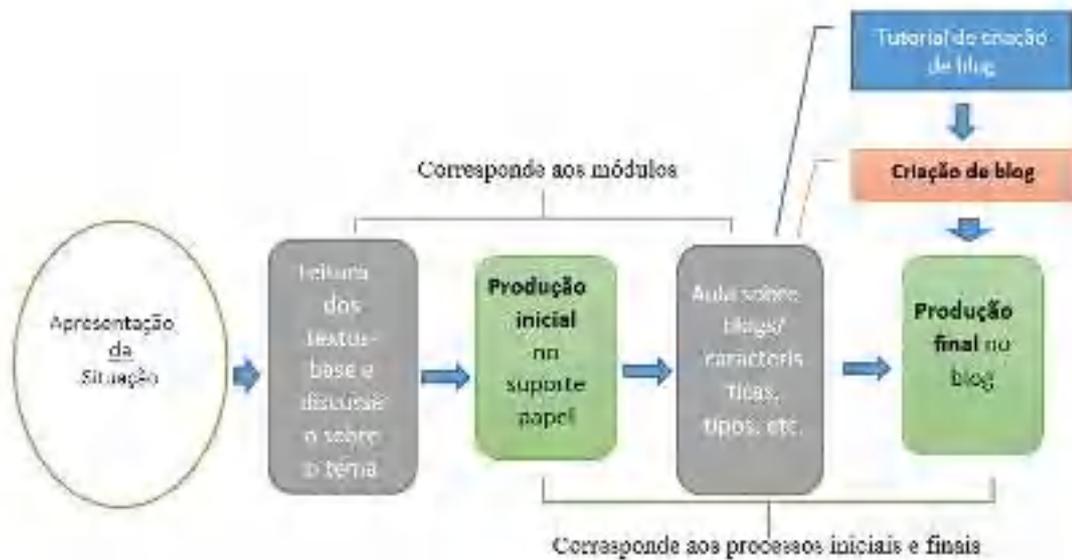
De acordo com os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97) que tem como objetivo auxiliar o(s)

aluno(s) a desenvolver(em) um domínio sobre um determinado gênero textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

O modelo de sequência didática proposto pelos autores inicia-se com a apresentação da situação que visa “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado **verdadeiramente** na produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99, destaque dos autores). É nesta etapa que os alunos descobrem: qual gênero será abordado; a quem a produção é dirigida; como será materializada a produção (vídeo, carta, apresentação etc.); quais serão os participantes da produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Após a apresentação da situação, a sequência didática é seguida com a solicitação de produção inicial. Nessa etapa, pode ser requerido aos alunos um texto escrito ou oral, de acordo com o gênero trabalhado. É por meio dessa produção inicial que o professor analisa possíveis problemas em relação ao nível de conhecimento dos participantes sobre esse gênero, detectando suas possíveis dificuldades. Em seguida, uma vez detectadas as questões a serem trabalhadas, o professor prepara e aplica as atividades e os exercícios necessários para que o aluno se aproprie do gênero textual em pauta. Cada módulo diz respeito às atividades e/ou exercícios que trabalham o conteúdo sistematicamente, a fim de promover a apreensão do gênero escolhido para o trabalho com a sequência didática. O professor pode aplicar quantos módulos forem necessários para a obtenção dos resultados da sua proposta pedagógica. Cada módulo é uma continuação do outro até chegar à produção final. Por fim, na produção final, os alunos participantes produzem nova atividade com o intuito de demonstrarem o que aprenderam durante o processo da sequência didática.

Buscando atingir os propósitos metodológicos de coleta de dados para constituição dos *corpora* desta pesquisa, propomos uma adaptação a esse modelo de estrutura de sequência didática, de acordo com a Figura 13, adiante:

Figura 13 - Modelo de sequência didática para coleta de dados em blogs



Fonte: Modelo de sequência didática adaptado pela pesquisadora.

Conforme a figura 13, acima, iniciamos a sequência didática com a apresentação da situação para a dupla de escreventes. Nesse momento da coleta dos dados, foram apresentados, brevemente, à dupla: a proposta de produção inicial no papel sobre a qual discutiremos um pouco adiante; as informações a respeito das gravações em áudio e vídeo que faríamos; o tempo disponível para a produção; e as recomendações a respeito da escrita, as quais apresentaremos detalhadamente um pouco mais adiante também. Por hora, cumpre alguns esclarecimentos, ainda, sobre essa etapa de apresentação da situação.

Inicialmente, a pesquisadora, juntamente com a dupla de escreventes, encaminhou-se para a sala de informática da escola, onde a pesquisadora, então, apresentou à dupla como seria todo o processo de produção do texto nesse primeiro dia de coleta; neste caso, a escrita do texto no papel<sup>17</sup>. É importante lembrar que outras informações a respeito das etapas posteriores da sequência didática, no entanto, foram apresentadas gradativamente, de acordo com cada passo do processo de coleta, de maneira que eles não soubessem os verdadeiros objetivos da pesquisa, para que não interferissem na coleta e construção dos dados; assim, os escreventes foram informados, apenas, de que fariam parte de uma pesquisa que investiga como o tema “A era da

<sup>17</sup> A respeito da fase inicial da produção do texto no suporte papel, lembramos que em nenhum momento especificamos qual seria o modelo de texto que os escreventes deveriam produzir, apenas solicitamos que produzissem um texto escrito em suporte de papel, acerca do tema “A era da selfie”, logo após a leitura e discussão dos textos-base, conforme apresentamos neste capítulo metodológico desta dissertação. No entanto, suspeitávamos de que a escrita dos escreventes, nesse suporte, pudesse sofrer influências do seu contexto de produção, neste caso, a sala de aula, no ambiente de sua escola, sendo possível, pois, que escolhessem um gênero textual com tipo de texto que fosse familiar às suas atividades escolares cotidianas.

*selfie*” é discutido entre os jovens. Informamos, também, aos escreventes, que eles fariam produções textuais em dois dias diferentes. A informação de que a escrita se daria em dois suportes, primeiro em papel e depois no *blog*, só foi passada no dia de cada respectiva produção. Esta atitude intencionou preservar os dados que seriam coletados, uma vez que, se os sujeitos da pesquisa soubessem que fariam uma produção textual em *blogs*, poderiam pesquisar sobre o assunto, ou mesmo, programar sua escrita.

Assim sendo, na etapa de leitura dos textos-base e discussão sobre o tema, conforme apresenta-se na sequência didática (figura 13), os escreventes foram informados de que produziram em dupla um texto sobre o tema “A era da *selfie*” no papel. Antes da produção, no entanto, a dupla recebeu três textos (disponíveis nos Anexos A, B e C) para leitura coletiva e orientação das discussões a respeito do tema. Nesse momento, coube à pesquisadora apenas apresentar os textos e ouvir a opinião que os escreventes teriam a respeito de como o tema fora discutido em cada um dos textos, sendo que os escreventes poderiam demonstrar sua criticidade acerca do tema, bem como as suas habilidades em interpretar o conteúdo de cada texto considerando a sua composição genérica. A dupla mostrou-se interessada e discutiu os textos encontrando, sempre, uma relação com o tema que fora proposto para a produção, além de identificar, também, algumas questões peculiares a cada texto, como, por exemplo, quando destacaram como as pessoas, em geral, costumam comportar-se diante de acontecimentos da sociedade e de como é possível visualizar esse comportamento por meio das duas imagens expostas no texto 01, justificando, assim, que esses tipos de imagens, do *meme* e da charge, possuem essa característica em fazer o leitor rir e refletir ao mesmo tempo, destacando, ainda, que essa reação ao ler iria depender de como cada leitor entende o tema que é apresentado em ambas as imagens. A pesquisadora esclareceu questões que foram suscitadas pela dupla, como, por exemplo, em relação às imagens contidas nos textos, uma vez que não conheciam alguns nomes citados, como é o caso do Filósofo René Descartes que aparece no texto 3.

Em seguida, na etapa de produção inicial no suporte papel, a pesquisadora entregou à dupla duas folhas pautadas (frente e verso) e relembrou as orientações explicitadas brevemente na etapa de apresentação da situação, quais sejam: a) os escreventes poderiam escrever um texto como quisessem em uma das folhas pautadas; b) os escreventes não poderiam apagar qualquer palavra escrita por eles, uma vez que a instrução dada foi a de que, caso quisessem apagar ou substituir algum vocábulo, deveriam fazer um risco sobre ele e escrever o novo vocábulo ao lado do que fora riscado; c) estipulou um período de, no máximo, duas horas para a produção do texto; d) a dupla poderia optar por escrever um rascunho, caso quisessem, na outra folha pautada; e) todo o processo de produção seria gravado tanto em áudio quanto em vídeo; e f)

avisou que a produção textual seria dada como encerrada quando a dupla assim a declarasse e, também, entregasse o(s) material(ais) produzido(s).

Consideramos necessário destacar, mesmo que brevemente, algumas informações sobre os três textos-base (disponíveis nos Anexos A, B e C) utilizados para a leitura e posterior discussão acerca do tema “A era da *selfie*”. Salientamos, portanto, que alguns detalhes, a exemplo do conteúdo de cada um deles, serão melhor apresentados na quarta seção desta dissertação. O texto 1 é composto por duas imagens das quais uma refere-se a um *meme* que mostra uma *selfie* e a outra é uma charge. Já o segundo texto é o poema Auto-retrato do autor Mário Quintana. Por fim, o texto 3 trata-se de uma reflexão do autor Francisco Ladeira, cujo título é Redes Sociais e Autoimagem.

Todo o processo dessa etapa de produção inicial foi gravado em áudio e vídeo, sendo que a pesquisadora informou que o gravador ficaria na mesa, bem como a câmera estaria ligada, mas que os escreventes poderiam se sentir à vontade para perguntar à pesquisadora sobre o que tivessem dúvidas ou em caso de outras necessidades. A pesquisadora se posicionou do outro lado da sala e mostrou-se entretida em outra atividade em uma tentativa de que a dupla pudesse interagir mais à vontade. Terminada a produção textual no papel, a dupla foi solicitada a responder ao questionário 1 – (Apêndice C), individualmente. Optamos por utilizar os questionários com a pretensão de que pudéssemos, no momento da análise do nosso *corpus*, dirimir as dúvidas que viessem a surgir. Assim, o primeiro questionário corresponde à etapa inicial da escrita no papel, na qual pretendíamos, por meio de perguntas (como, por exemplo, “Você está satisfeito com o texto final que elaborou? Justifique em caso positivo ou negativo”), conhecer a relação que cada escrevente da dupla teve com o processo de produção escrita neste suporte.

Lembramos que, inicialmente, a proposta da pesquisa era a de coletar os dados em um mesmo dia, no entanto, devido às atividades cotidianas escolares que, neste período do ano, estavam intensificadas pela proximidade de simulados das diversas disciplinas escolares, bem como das apresentações de trabalhos para fechamento de nota da unidade, fez-se necessário fazer a coleta em dois dias distintos. Sabemos, as interferências no processo de produção textual em dias alternados poderiam trazer resultados diferentes do que se fossem feitas no mesmo dia, como, por exemplo, a dupla poderia pesquisar melhor sobre o tema apresentado para produção textual (ainda que não soubessem que seria o mesmo tema da produção inicial, como, de fato, foi a proposta da nossa pesquisa) ou, ainda, poderiam discutir entre si sobre esse tema, o que possibilitaria uma maior uniformidade nas decisões e escolhas da dupla no processo de

produção textual da escrita no *blog* (que ocorreria no dia seguinte). Assim sendo, destacamos esta particularidade da pesquisa, a fim de mantermos a idoneidade dos dados aqui apresentados.

Na etapa seguinte, já relacionada à escrita no *blog*, após a etapa de produção inicial, em um outro dia, a pesquisadora solicitou que cada um dos participantes da dupla respondesse ao questionário 2 – Sondagem a respeito de *blogs*, disponível no Apêndice D. Este questionário foi entregue aos participantes antes da produção escrita por eles no *blog* e corresponde, como o próprio nome já informa, à sondagem a respeito dos *blogs*. Nele aspiramos investigar a relação que cada um dos escreventes já possuía com o gênero *blog* antes desta pesquisa. Sendo assim, elaboramos perguntas como, por exemplo: “Você conhece um *blog*? Você tem um *blog*? Quais são os temas que circulam nele? Acessa *blogs*? Com que frequência? Quais são os tipos de *blogs* que você gosta de acessar? Por quê?”.

Logo após, a pesquisadora ministrou, brevemente, uma aula sobre *blogs*, apresentando aos escreventes o que vem a ser um *blog*. Para isso, mostrou três tipos de *blogs*, sendo um *blog* do tipo educativo, um *blog* de serviços e um outro de notícias. Em todos esses tipos de *blogs*, a pesquisadora apontou características que configuravam tais páginas como mais ou menos pessoais, a exemplo do grau de formalidade da linguagem apresentada; a exposição das ideias, opiniões e sentimentos de seus autores/mantenedores, bem como da linguagem semiótica presente nesses hipertextos, uma vez que, a depender do uso das imagens, assim como do texto verbal, pode-se inferir, por exemplo, as intenções que os autores/mantenedores pretendem ao escolhê-las. Nesse momento, a pesquisadora também mostrou, brevemente, à dupla como era possível criar um *blog* e, para isso, mostrou que o próprio *site Blogger* (disponível em: <https://support.google.com/blogger/answer/1623800?hl=pt-BR>) apresenta algumas instruções. Além disso, a pesquisadora mostrou, ainda, um vídeo com um tutorial do passo a passo para ilustrar como tais instruções ocorrem na prática da criação do *blog*. A aula foi interativa e a dupla conseguiu identificar, de acordo com seus conhecimentos sobre *blog* e das orientações dadas pela pesquisadora, os seguintes detalhes: mostraram conhecimento sobre aspectos técnicos para criação de *blogs* e aprenderam conceitos sobre *blogs*, sua estrutura, características e tipos, dando exemplos de tipos de *blogs* semelhantes aos que foram apresentados pela pesquisadora e, ainda, de outros *blogs* cujos conteúdos versavam sobre resenhas de livros e filmes, maquiagem etc. No entanto, vale destacar que a pesquisadora percebeu que a dupla entendia a maioria desses *blogs* como *sites*<sup>18</sup>;

---

<sup>18</sup> No capítulo teórico desta dissertação (p. 42), apresentamos, conforme Lima (2017), uma nota de rodapé a respeito da natureza multigenérica dos *blogs* que o aproxima da configuração [hipertextual] encontrada também nos sites (LIMA, 2017, p. 09, destaque nosso).

Em suma, salientamos que essa aula foi de grande importância para a aplicação da etapa seguinte que compreende a produção do texto no *blog*, uma vez que os participantes precisavam ter um mínimo conhecimento de como configura-se um *blog*, de como criá-lo e, ainda, como se faz para inserir/produzir um texto neste espaço *on-line*.

Antes de prosseguir com a descrição da próxima etapa da escrita do texto no *blog* pela dupla, faz-se necessário lembrar algumas informações a respeito das etapas de coleta. Os textos escritos foram produzidos pela dupla no papel e no *blog*, ambos com a mesma temática, qual seja, “A era da selfie”. A dupla utilizou papel de rascunho apenas no momento de produção inicial (no papel), embora na etapa de produção textual no *blog* a dupla dispôs de uma folha de papel, caso tivesse interesse em fazer algum tipo de rascunho. No que diz respeito às gravações dos diálogos produzidos pela dupla, foram feitas em áudio e vídeo, sendo que a primeira foi feita por meio do auxílio de um gravador; já a gravação, em vídeo, foi feita por meio de uma câmera profissional posicionada em tripé de sustentação, a uma distância de aproximadamente 4,0 metros da dupla. Lembramos que foi utilizado o recurso do zoom para captar uma imagem aproximada dos participantes. O microfone dessa câmera foi posicionado em uma carteira próxima à mesa em que a dupla estava. Esta atitude pretendeu deixar a dupla mais à vontade no momento das produções. Essa metodologia aliada à qualidade profissional dos equipamentos utilizados para captação de áudio e vídeo permitiu-nos a transcrição dos dados intencionados nesta pesquisa, uma vez que ambas as gravações funcionaram como um suporte para que fosse possível analisar melhor o diálogo, minimizando possíveis dúvidas a respeito da fala dos participantes, haja vista que poderíamos, além de obter um áudio que melhor esclarecesse algumas falas (se necessário), associar o som com o movimento labial dos participantes (caso também fosse necessário).

Assim sendo, dando continuidade às descrições de coleta, cabe salientar que na etapa de coleta de dados da produção textual no *blog* tais gravações foram cruciais para associar atitudes de escrita da dupla com as indicações que os escreventes faziam ao apontar na tela do *notebook*, como, por exemplo, quando optavam por abrirem algum *hiperlink*, ou ainda, ao escolher imagens para o seu *blog* etc. É interessante, também, que, pela gravação em vídeo, foi possível perceber o momento que cada um dos escreventes contribuiu para a produção textual, uma vez que o cursor de escrita indicado na tela direcionava ao que cada integrante se referia naquele momento da produção, o que nos permitiu, também, associar a fala de cada participante à respectiva digitação, ou seja, quem digitava o quê e quem ditava o que seria digitado. Sem as duas modalidades de gravação, portanto, nosso trabalho de análise dos dados proposto nesta

pesquisa seria inviável, pois não estaríamos cientes das tomadas de posição e os respectivos detalhes da participação de cada componente da dupla poderiam passar despercebidos.

Isto posto, finalmente, após a aula, a dupla foi solicitada a criar o seu próprio *blog* na plataforma *Blogger* e, logo depois, a produzirem seu texto diretamente no *blog*, com o mesmo tema da produção inicial: “A era da selfie”. Nesse momento, a pesquisadora lembrou à dupla algumas orientações: a) os escreventes poderiam escrever um texto como quisessem no *blog* que foi criado por eles; b) foi estipulado um período de, no máximo, duas horas para a produção do texto; c) a dupla poderia optar por escrever um rascunho, caso quisessem, em uma folha pautada; d) todo o processo de produção seria gravado tanto em áudio quanto em vídeo; e e) avisou que a produção textual seria dada como encerrada quando a dupla assim a declarasse e, também, publicasse o texto produzido por eles no seu *blog* e entregasse o rascunho desse texto, caso o tivessem feito. Da mesma forma da produção do texto no papel, a pesquisadora buscou inicialmente manter-se afastada da dupla para que os participantes ficassem à vontade para discutirem as ideias e ações do texto, no entanto, no momento em que começaram a utilizar o notebook, a pesquisadora posicionou-se próximo à câmera de vídeo para que pudesse manipular a aproximação pelo zoom, alternando entre a imagem dos escreventes e a imagem da tela do notebook. Esta iniciativa intencionou captar as nuances do processo de escrita pela dupla, como, por exemplo, ao acessarem a internet.

É pertinente lembrar que, inicialmente, não foi possível utilizar a internet da escola pois o sinal estava inacessível, por isso, foi utilizada, então, a internet do aparelho celular da pesquisadora (internet roteada), para que a dupla pudesse, principalmente, assistir ao tutorial pelo notebook (que também pertence à pesquisadora), além de criar o *blog* na plataforma *online* e inserirem o seu texto, posteriormente. Nossa intenção inicial era que todo o processo de produção textual no *blog* fosse feito em um dos aparelhos de computador presentes na sala de informática, posto que este laboratório possui 9 CPUs que podem ser utilizados, ao mesmo tempo, por dois monitores cada. Porém, diversas foram as tentativas de captação do sinal de internet da escola, mas o pouco que se conseguiu foi insuficiente para que pudessemos prosseguir com a atividade proposta, haja vista que a sala de informática está situada no segundo andar do prédio e, de acordo com informações de outros(as) professores(as), embora a escola possua internet banda larga, o sinal, nessa sala, às vezes é fraco. Esta informação não fora prevista pela pesquisadora, uma vez que em conversa com a direção e demais professores (da área de Linguagens) antes do processo de coleta de dados não fora informada (ainda que fora perguntado), visto que a informação transmitida por esses profissionais foi a de que a escola possui vários pontos roteadores que distribuem o sinal por todo o prédio. No entanto, sabendo

de que imprevistos poderiam acontecer em relação à qualidade do sinal (noção baseada em experiências pessoais da pesquisadora), esta munuiu-se de um aparelho celular com internet 4G para essa etapa de coleta de dados. Essa utilização da internet roteada possibilitou à pesquisadora dar andamento sem muitos atrasos para que não comprometesse ainda mais a coleta dos dados, uma vez que a dupla poderia se sentir desmotivada em escrever após a “suposta espera”, embora não soubessem o que estava ocorrendo, já que os escreventes foram informados, apenas, de que a velocidade de internet roteada estava mais rápida do que o sinal de internet da escola. Esta atitude teve o propósito de não deixar os alunos preocupados com a situação estabelecida. Nesse ponto, torna-se necessário discutir essa problemática que, entendemos, faz parte do cotidiano de diversas instituições públicas escolares no Brasil.

Como já explicitamos, na seção teórica desta dissertação, a respeito da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), de acordo com Castells (1999), não basta que estejamos inseridos em um meio comunicativo digital e *on-line*, é preciso que saibamos utilizar as ferramentas em favor da obtenção do conhecimento, uma vez que a internet possibilita-nos navegar por diversas áreas do saber, da ciência, do entretenimento e da comunicação intermediada pelas redes sociais (CASTELLS, 1999).

Nesse sentido, considerando o contexto em que se encontra a instituição que faz parte desta pesquisa, depreendemos que a qualidade na estrutura física e instrumentalização que este ambiente escolar possui em nada se equipara com a estrutura pedagógica voltada para a utilização de tecnologias e aparatos digitais que a escola aplica. Tal observação fundamenta-se nas informações obtidas por meio de respostas aos questionários aplicados aos professores e direção escolar e da própria investigação como um todo, que proporcionou uma observação mais direta do comportamento desses profissionais e da rotina das atividades escolares como um todo.

Isto posto, é impossível à pesquisadora não se questionar: a quem se deve as funções de fazer funcionar, na prática, as pedagogias de ensino-aprendizagem aliadas às tecnologias digitais e *on-line*? Ou, ainda, será que essa é uma função exclusiva da escola (professores, coordenadores e direção), ou será que recorreremos, mais uma vez, à problemática da precariedade da formação docente nos cursos de Licenciatura que acabam proporcionando uma defasagem não apenas no ensino em seu modo tradicional, como também em um modelo de ensino que busca inserir os multiletramentos? E, ainda, podemos indagar, mais especificamente: as metodologias pedagógicas específicas existentes que orientam os professores a realizarem tais atividades dos alunos em sala de aula nesses processos de ensino-aprendizagem com os multiletramentos são uma realidade do corpo docente da maioria das escolas brasileiras?

Nesse sentido, buscando contribuir com um caminho possível para solucionar tais questões, a nosso ver, acreditamos que, além da estrutura física e da instrumentalização tecnológica digital e *on-line*, parte das escolas do sistema público de ensino no Brasil necessitam de cursos de capacitação que efetivamente preparem os(as) professores(as), diretores(as) e coordenação pedagógica para o trabalho com os multiletramentos. Podemos, ainda, ir mais além, conjecturando que se faz necessário atualizar o processo de formação docente, propondo, por exemplo, uma reforma no quadro de disciplinas oferecidas nos cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior que se encontram desatualizadas nesse aspecto, a fim de proporcionar uma preparação destes profissionais que, ao se inserirem em suas áreas de ensino, estariam melhor preparados para lidar não apenas com os aparelhos, mas, também, com os modos diferentes de enunciar nesse ambiente hipertextual e *on-line*, bem como utilizar os inúmeros recursos de produção textual, como, por exemplo, no caso dos *blogs*, objeto desta pesquisa.

Acreditamos, pois, que estas são questões fundamentais a serem respondidas por meio de novas pesquisas nesse campo, a fim de que as investigações dos problemas encontrados nesta e em outras instituições que venham a apresentar situações semelhantes possam apresentar, em um futuro não muito distante, resoluções. No entanto, nesta ocasião específica, qual seja: a investigação da textualidade e textualização dos textos escritos em *blogs* e as implicações (nesse aspecto) que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem de textos no ensino médio, limitamo-nos em continuar a descrever como procedeu-se o processo de coleta dos dados nesta referida instituição de ensino, haja vista que este percurso metodológico é o que nos interessa mais de perto.

Assim sendo, ao final da atividade de criação do *blog* e da etapa de produção textual nesse *blog*, a dupla foi solicitada a responder ao questionário 3 – Questionário após produção final no *blog* (disponível no Apêndice E). Esse terceiro questionário diz respeito à etapa final de produção textual feita pela dupla de escreventes no *blog*. Nele, intencionamos conhecer as opiniões de cada participante da dupla sobre sua respectiva experiência em produzir o texto escrito no *blog*, para isso, fizemos perguntas que pudessem nos informar como os escreventes se sentiram durante o processo de escrita no respectivo *blog* criado por eles, como, por exemplo: “Você sentiu que poderia se expressar melhor em relação ao tema em outro suporte de escrita que não fosse o *blog*? Qual suporte seria esse? Por quê?”. Nesse questionário, utilizamos perguntas semelhantes às do primeiro questionário, porém, neste caso, direcionadas à produção textual no *blog*.

Dessa forma, por meio desta sequência didática conseguimos coletar os textos, gravações e respostas aos questionários necessários à constituição do *corpus* que serviu de análise para esta pesquisa.

Necessário se faz informar que, antes de dar início à coleta de dados, foi criada pela pesquisadora uma conta no Aplicativo *Google* para que os escreventes, na etapa de produção e criação do *blog*, não se preocupassem em fazer este processo. Tomamos essa iniciativa por questões éticas, visto que nossos sujeitos são menores de idade e o *site* que disponibiliza a criação de *blogs*, o *Google*, solicita uma série de dados pessoais para criação de uma conta.

Terminadas as etapas de aplicação de sequência didática para coleta de dados, concentramo-nos em constituir dois outros dados que fazem parte do nosso *corpus* (além dos outros três anteriormente destacados), quais sejam: o Questionário 4 – “Para os professores” (Apêndice F); e o Questionário 5 – “Para a coordenação/direção da escola” (Apêndice G), enviados à instituição. Ratificamos que o intuito da aplicação destes questionários para a professora e para a direção da escola, bem como da solicitação de correção dos textos pela professora, foi manter a lisura da análise dos dados, eliminando possíveis dúvidas, questionando-os a respeito da escrita nos dois suportes e, ainda, da contextualização das condições de acesso à internet, estrutura da escola, apoio pedagógico digital e conduta na avaliação dos textos escritos.

Quanto a esses questionários, vejamos, brevemente, como se caracterizou cada um deles. Quanto ao quarto questionário, correspondente ao Apêndice F, foi direcionado para a professora que avaliou os textos produzidos tanto no papel quanto no *blog* pela dupla de escreventes. As perguntas deste questionário, a exemplo de “Você considera que os recursos – elementos ligados à textualidade – foram trabalhados de forma a suprir as necessidades dos alunos na elaboração do texto nos dois suportes? Justifique a sua resposta”, intencionaram conhecer a opinião dessa professora a respeito da produção textual das duplas de escreventes tanto no papel quanto no *blog*. Bem como, com perguntas do tipo “Você possui algum tipo de capacitação em informática? Qual? Em caso positivo, responda se você utiliza seus conhecimentos em informática de alguma forma para aplicação de conteúdos e/ou atividades para os seus alunos em sala de aula, ou ainda, como atividade extraclasse”, intentamos compreender o contexto digital em que estão inseridos os sujeitos que participam desta pesquisa. Por fim, o quinto e último questionário, conforme o Apêndice G, dirigiu-se à direção/coordenação da instituição escolar. O emprego deste questionário pretendeu conhecer o contexto digital em que a instituição – onde se encontram os sujeitos desta pesquisa – está inserida. As perguntas foram elaboradas, sobretudo, com base nas informações obtidas com os dados de coleta resultantes

dos outros questionários aplicados para os escreventes e para a professora. Com perguntas tais como: “A escola possui uma sala específica para a utilização dos equipamentos informáticos? Ela é usada frequentemente? Com que frequência? Em que condições a sala se encontra?”, intencionamos confirmar as informações coletadas nos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa e à professora que nos auxiliou e, ainda, conhecer, por meio de perguntas como, por exemplo, “A escola possui acesso à internet? Os alunos têm acesso à internet? Quando? De que forma?”, o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos quanto à tecnologia digital e *on-line*.

Por último, transcrevemos as gravações em áudio, com o intuito de utilizarmos o diálogo produzido pelos escreventes no momento da produção textual tanto no papel quanto no *blog*, consultando, sempre que necessário, as gravações em vídeo para visualizar, principalmente, as ações referentes à produção no *blog*, uma vez que necessitamos observar o que cada escrevente fez em relação à produção textual no *blog*, como, por exemplo, ao apontar algum elemento da tela, ou ainda, para sabermos quem digitou o texto etc. Para fazer as transcrições foi necessária a aquisição de um programa que ajudasse a melhorar a qualidade dos áudios, no sentido de identificar a voz de cada escrevente da dupla. Neste caso, fizemos o *download* gratuito do programa *Audacity*. Por meio desse *software*, foi possível, ainda, diminuir a velocidade do som para que compreendêssemos os vocábulos proferidos pela dupla, principalmente quando falavam muito rápido, baixo ou, ainda, quando os ruídos exteriores eram captados pelos aparelhos de gravação.

Portanto, compõem o *corpus* desta pesquisa dois textos escritos, visto que a dupla produziu dois textos: um no papel e outro no *blog*. Além disso, há, ainda: cinco questionários (três destinados aos escreventes e os outros dois direcionados à professora e à direção da instituição, respectivamente); a transcrição da gravação de áudio e vídeo que foi coletada no momento da escrita conjunta; e um rascunho do texto que foi escrito no papel.

Munidos, portanto, desse *corpus* constituído por meio desse método de coleta de dados é que poderemos prosseguir com a sua análise, apresentada na quarta seção, a seguir.

#### 4 A ESCRITA NO PAPEL E NO BLOG: PRODUTOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Nossa análise foi feita da seguinte maneira: primeiro analisamos o texto produzido no suporte papel – nessa etapa, delineamos o gênero textual escolhido pela dupla de acordo com a sua estrutura, conteúdo temático e estilo e discutimos como o sentido do texto foi construído, observando as influências do processo de textualização e do referido gênero sobre a escrita; depois foi analisado o texto produzido no suporte *blog* – nessa etapa, analisamos o texto da mesma forma como fizemos com os dados referentes ao texto produzido no papel e, ainda, pudemos fazer uma comparação entre os textos escritos nos dois suportes em busca de semelhanças e diferenças. Destacamos que a divisão que fizemos de cada texto por partes, neste caso, introdução, desenvolvimento e conclusão, para procedermos à análise, se deu por uma questão didática, posto que, desta maneira, foi possível comparar, posteriormente, como ocorreu o processo de textualização em cada parte em ambos os textos produzidos nos dois suportes.

Informamos que, em vários momentos desta investigação, tornou-se necessário buscar esclarecimentos acerca do processo de escrita textual. Para isso, consultamos nossos dados processuais: as transcrições do momento de elaboração textual e os questionários aplicados aos nossos sujeitos. Além disso, consultamos, também, o rascunho do texto escrito pela dupla referente ao texto produzido no suporte papel. Informamos que a dupla não escreveu um rascunho quando produziu o seu texto no *blog*.

Conforme explicitamos na seção metodológica desta dissertação, lembramos que os participantes desta pesquisa foram solicitados a escreverem, em dupla, dois textos, sendo um produzido no suporte papel e outro no suporte *blog*. Ambos os textos tiveram como ponto de partida três textos-base cujo tema em comum foi “A era da *selfie*”. Assim, antes de iniciarmos nossa análise, julgamos pertinente apresentar tais textos, a fim de contextualizar as produções textuais da dupla com os textos que serviram de base para essa escrita.

O primeiro texto, disponível no Anexo A, apresenta duas imagens: uma é um *meme* que mostra a *selfie* que um homem fez no momento de um acidente ocorrido durante a procissão da tocha olímpica, nas Olimpíadas de 2016, no Brasil; a outra é uma charge que mostra a corrida dos espermatozoides rumo à fecundação do óvulo, em que um deles, ao chegar primeiro, para e faz uma *selfie* da sua chegada. Já o segundo texto (Anexo B) é o poema “Auto-retrato”, do autor Mário Quintana. Nesse texto, o autor relaciona duas atitudes: a criação da obra (pintura de si) e a construção do ser enquanto pessoa. Por fim, no terceiro texto (Anexo C), cujo título é

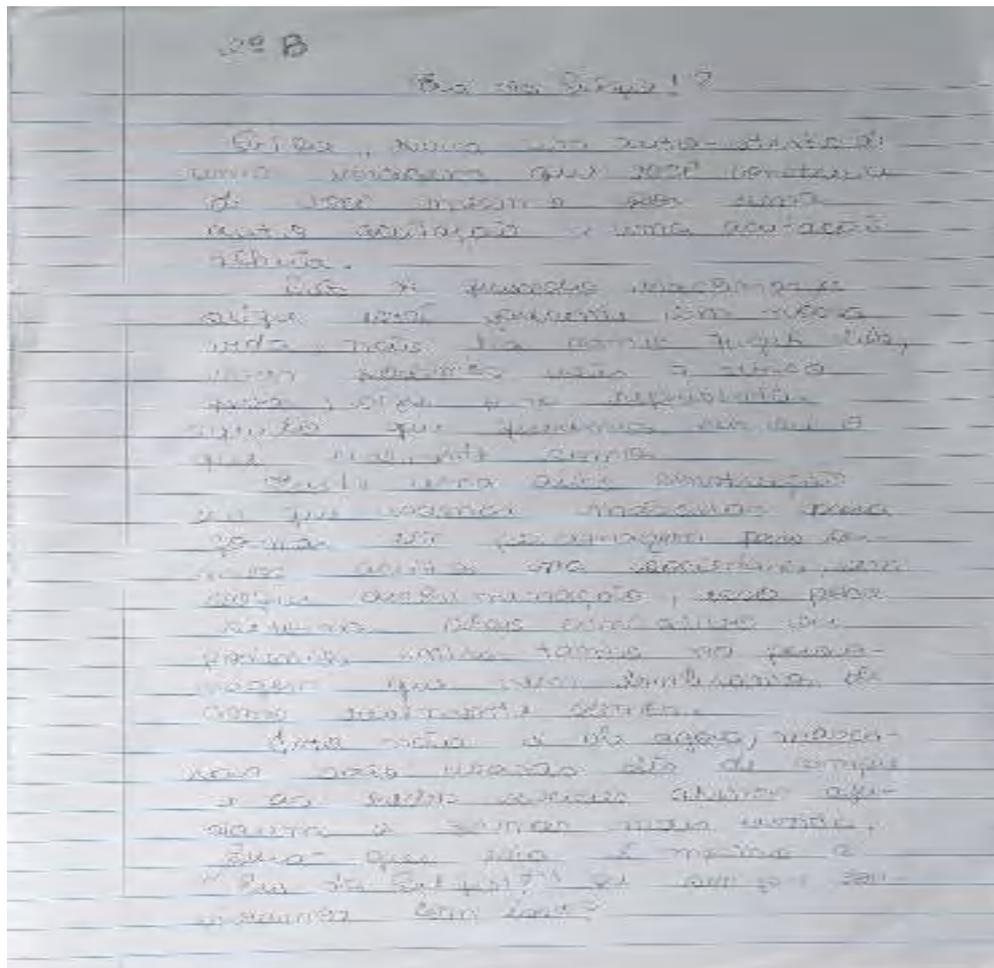
“Redes Sociais e Autoimagem”, o autor Francisco Ladeira faz uma reflexão com base em um *meme* (que também está nesse texto) que mostra uma figura dividida em quatro partes, cada uma com uma pintura que apresenta o filósofo René Descartes. Em cada uma dessas partes da figura há os seguintes dizeres: 1) Penso; 2) Faço um *selfie*; 3) Posto no face; e 4) Logo existo. A partir desse *meme*, o autor discute que a necessidade do ser humano de “aparecer” para o outro e para si faz parte da sua própria essência, sendo as redes sociais apenas uma potencializadora dessa necessidade.

Isto posto, passemos, então, à análise dos dados, nas subseções seguintes.

#### 4.1 O que encontramos no processo de textualização do texto produzido no suporte papel?

Primeiramente, vejamos a imagem original digitalizada da versão final do texto produzido pela dupla de escreventes no suporte papel (Figura 14).

Figura 14 - Versão final do texto produzido no suporte papel feito pela dupla J. e G.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Agora, vejamos a transcrição desta versão final, para que possamos visualizar melhor o texto e procedermos com sua análise.

### Era da Selfie!?

Selfie, seria um auto-retrato de uma imagem que você construiu de você mesmo por uma auto aceitação e uma aceitação alheia.

Dês de quando nascemos, a selfie está presente em nossa vida, não há como fugir dela, mas podemos usar a nosso favor, seja para representar aquilo que queremos ser ou que realmente somos.

Existe uma auto construção em que usamos máscaras para formar um personagem para sermos aceitos na sociedade, sem sofrer discriminação, isso pode se tornar algo cansativo ou podemos entrar tanto no personagem que nem lembramos de como realmente somos.

Isto não é de agora, mascaras são usadas dès de sempre e as redes sociais apenas ajudam a firmar mais ainda. Será que esta é mesmo a “Era da Selfie!?” ou sempre convivíamos com isso?

Apresentaremos, pois, ainda que suscintamente, como os participantes da dupla discutem o tema “A era da *selfie*” em seu texto, apresentado acima. Os escreventes produziram um texto com quatro parágrafos, em um período de aproximadamente 30 minutos. Em linhas gerais, a dupla discute o tema fazendo uma reflexão acerca da *selfie* e o enfoque que as redes sociais dão a ela. Para a dupla, a *selfie* não é uma novidade da atualidade, posto que afirmam ser um tipo de autorretrato que a pessoa constrói a partir de como ela deseja ser vista, para que, assim, seja aceita pela sociedade.

Iniciaremos nossas discussões mostrando como o texto produzido pela dupla está configurado, conforme sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, com base na teoria dos gêneros do discurso postulada por Bakhtin (2003).

No que concerne à estrutura composicional do texto, na figura 14, evidenciamos que a dupla constrói o seu texto nos padrões de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, uma vez que ele possui um título e parágrafos definidos e organizados em quatro partes: introdução, desenvolvimento 1, desenvolvimento 2 e conclusão, além de manterem o recuo da margem no início de cada parágrafo. Conforme Bakhtin (2003), quando se reconhece a estrutura composicional de um texto encontra-se o gênero do qual ele faz parte, considerando, para isso, o seu contexto de enunciação. Assim, ao analisar o contexto de produção da dupla, identificamos que a sua produção textual no papel seguiu um padrão de produção de gênero

textual que é comum aos dois participantes: a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo<sup>19</sup>.

Vale lembrar que ao serem solicitados a produzirem um texto neste suporte, em nenhum momento indicamos qual gênero textual deveria ser usado, apenas pedimos que produzissem um texto sobre o tema “A era da *selfie*”. Sabemos, várias podem ser as explicações para esta ocorrência, no entanto, dentre elas, uma pareceu-nos pertinente, qual seja: a influência do contexto de produção em que a dupla estava inserida, isto é, acreditamos que parte da escolha por este gênero textual foi influenciada pelo fato de que os escreventes estavam, no momento da produção, em uma sala de aula (embora fosse o laboratório de informática) da escola que estudam e a escola continuar primando pelo estudo desse gênero, principalmente no Ensino Médio, etapa escolar dos escreventes. O outro motivo para esta escolha pode ser o fato de a escrita ocorrer no suporte papel e, sendo assim, a dupla pode ter visto no espaço em branco da folha a possibilidade de escrita de um texto estruturado nos moldes de uma dissertação<sup>20</sup>.

Ao investigarmos o diálogo produzido pela dupla no momento em que escrevem o seu texto no papel, encontramos indícios que contribuem com a nossa suspeita acima acerca do gênero textual utilizado. Vejamos, então, a seguir, um trecho desse diálogo (Quadro 1):

---

<sup>19</sup> De acordo com Marcuschi (2004), os tipos textuais são o que especificam os textos conforme a natureza linguística de sua composição. Tal natureza engloba, sempre, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Para o autor, há cinco categorias que organizam os tipos textuais, são elas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2004). De acordo com o manual do candidato para o ENEM, uma redação do tipo dissertativo-argumentativo representa “o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese” (BRASIL, 2019, p. 12), sendo, portanto, um texto que deve utilizar elementos linguísticos e discursivos operando em conjunto para apresentar um ponto de vista sobre determinado tema.

<sup>20</sup> Aqui, destacamos duas variáveis presentes na constituição do *corpus* desta dissertação. Vale ressaltar que estamos cientes de que tais variáveis podem influenciar no produto final, que é o texto produzido pelos escreventes, no entanto, lembramos que o nosso foco, nesta pesquisa, é a análise do processo de textualização de dois textos, um escrito no suporte papel e outro escrito diretamente no *blog*. Assim sendo, não é nossa pretensão aprofundarmos nas singularidades de cada variável, nem tampouco fundamentá-las em teorias respectivas, mas, sim, descrevê-las e discuti-las enquanto parte do processo de escrita dos escreventes, a qual investigamos.

Quadro 1 - Diálogo da dupla em escrita no papel (I)

<b>Falas da dupla no momento em que escrevem seu texto no papel</b>
<p><b>G.:</b> É, eu acho que já tá bom, agora só faz a pergunta.  <b>J.:</b> Será que- es-ssa é mesmo a, bota aspas?..  <b>G.:</b> É! Era da selfie.  <b>J.:</b> Tá bom?  <b>G.:</b> Ou.  <b>J.:</b> Acho que tá bom aí.  [...]  <b>J. falou para a pesquisadora:</b> E agora, a gente vai ter que passar pro outro papel? Por que o nosso tempo acabou. A gente terminou aqui, mas teria que passar pra lá no caso?  <b>Pesquisadora:</b> Vocês terminaram? A produção inicial de vocês né? Daí vocês querem passar a limpo?  <b>J.:</b> ãh? E dá tempo de passar agora?  <b>Pesquisadora:</b> Independente do tempo. Se precisar eu vou lá conversar com o professor...  <b>G.:</b> Pronto. É... a gente passa.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Neste trecho da conversa, a dupla estava finalizando a produção quando G. enuncia, em tom de voz agitado, que o texto já estava bom. J. concorda e dirige a pergunta à pesquisadora: “E agora, a gente vai ter que passar pro outro papel? Por que o nosso tempo acabou. A gente terminou aqui, mas teria que passar pra lá no caso?”. Entendemos que esta atitude da dupla pode ser interpretada como uma impaciência em escrever um pouco mais, tendo em vista que a dupla poderia produzir o seu texto em um período de duas horas, conforme informamos antes de começarem a escrita. No entanto, ao terminarem de escrever o rascunho do texto afirmam que “o nosso tempo acabou”. Lembramos que a dupla entregou a versão final do texto quando decorrido o tempo de 30 minutos, ou seja, se J. e G. quisessem continuar a escrita ainda teriam um período de uma hora e meia disponível. A respeito dessa atitude, pressupomos que a dupla poderia estar apressada para fazer outras atividades do seu interesse, uma vez que os horários de aula em que a dupla foi solicitada a produzir precediam o horário de intervalo para o lanche.

Assim sendo, percebemos que, pela conversa acima, a dupla se mostrou impaciente no momento da produção, demonstrando ter pressa em terminar o texto. Constatamos, assim, que este também é um indício de que estavam ali diante de uma atividade comum e corriqueira do espaço escolar, da qual pareciam estar cansados em repetir.

Ao analisarmos o diálogo produzido pela dupla enquanto escrevem o seu texto no papel, encontramos trechos de conversa que nos indicam como ocorreu a escolha do caminho discursivo para a sua escrita. Vejamos, então, no Quadro 2, a seguir, o que a dupla discute:

Quadro 2 - Diálogo da dupla em escrita no papel (II)

<b>Falas da dupla no momento em que escrevem seu texto no papel</b>
<b>G.:</b> É, a gente tem que apresentar o tema. Então vamo lá! Selfie, o que define selfie. O que define selfie.
<b>J.:</b> Seria bom começar com a pergunta “Será que essa é mesma a era da selfie ou” ... (foi interrompida por G).
<b>G.:</b> Ou... que a gente tem que introduzir primeiro o assunto aí na di...
<b>J.:</b> Então tá.
<b>G.:</b> Na descrição a gente pode perguntar
[...]
<b>G.:</b> É, eu acho que já tá bom, agora só faz a pergunta.
<b>J.:</b> Será que- es-ssa é mesmo a, bota aspas?...
<b>G.:</b> É. Era da selfie.
[...]
<b>J.:</b> Acho que tá bom aí.
<b>G.:</b> Ou. É fecha aspas, fecha aspas! Ou...já... como é que vou dizer...já vem passado...ãh...
<b>J.:</b> Ou sempre convivemos com isso?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como vimos, pela análise do texto escrito no papel e do diálogo acima, a respeito do conteúdo temático, o texto produzido no suporte papel percorre um caminho discursivo comum às produções textuais escolares do tipo dissertativo-argumentativo, que é a de persuadir o leitor sobre o que está sendo enunciado. De acordo com Bakhtin (2003), nos enunciados de um texto há uma apreciação de valor, feita pelo enunciador, que direciona o discurso predominante em seu contexto de enunciação. Assim sendo, para seduzir o seu leitor, a dupla faz escolhas lexicais e sintáticas, desde a escolha do título até o final do texto, além de trazer a contextualização histórica do surgimento da *selfie*, para conduzir o leitor a responder às seguintes perguntas: “Será que esta é mesmo a ‘Era da *Selfie*!?’ ou sempre convivíamos com isso?”, as quais se encontram ao final do texto, perguntas que, nesse caso, possuem um tom irônico, uma vez que nos três primeiros parágrafos a dupla vem afirmando que a *selfie* não é algo tão novo.

Buscando encontrar indícios do estilo genérico e individual operando no texto produzido no papel, analisamos novamente o diálogo produzido pela dupla enquanto escrevem o seu texto e encontramos o seguinte trecho de conversa, no Quadro 3:



Quadro 3 - Diálogo da dupla em escrita no papel (III)

<b>Falas da dupla no momento em que escrevem seu texto no papel</b>
<b>J.:</b> Vamo entrar no caso daquele menino lá...
<b>G.:</b> Êêê...bom ééé também a gente tem que falar da de antes que a era da selfie não começa de agora. Então gente vai ter que falar isso.
<b>J.:</b> É.
<b>G.:</b> A gente tem que falar não vem dessa era. Isso! Que não vem de agora.
<b>J.:</b> (inaudível) Sempre...vai, vai falando.
<b>G.:</b> Desde sempre e as redes sociais...
<b>J.:</b> Vamo colocar uma conclusõesinha. Uma conclusão.
<b>G.:</b> Tá bom. E as redes sociais
<b>J.:</b> Apenas impulsionaram, mas...
<b>G.:</b> Ajudaram...ajudaram
<b>J.:</b> A firmar mais o mundo.
<b>G.:</b> A firmar mais o mun...Isso!
<b>J.:</b> Vamo botar uma conclusão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Lembramos que, concernente ao estilo, Bakhtin salienta que pode ser estabelecido sob duas orientações distintas, a saber: o caráter individual e o caráter coletivo. A respeito do primeiro, refere-se à possibilidade de aparecimento do estilo do autor, ou seja, exprimindo as experiências individuais do sujeito, suas peculiaridades de fala e escrita, seu conhecimento e expectativas a respeito do tema que enuncia. Já o segundo, compreende o próprio gênero constituído em sua relativa estabilidade nas práticas de linguagem (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, conforme investigamos, combinando a produção textual feita pelos escreventes e o trecho do diálogo produzido por eles (mostrado acima), o texto da dupla no suporte papel reflete tanto o estilo coletivo – estilo de gênero da redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo, haja vista que apresenta características próprias desse gênero, como, por exemplo, a organização do texto em parágrafos definidos por introdução, desenvolvimento e conclusão –, quanto o estilo dos escreventes, uma vez que, por meio de suas escolhas léxico-sintático-discursivas, a dupla reflete as suas individualidades e experiências, na tentativa de convencer o leitor sob o seu ponto de vista acerca do tema discutido. No entanto, prevalece o estilo do gênero, porque a estrutura do texto produzido e a escolha dos elementos linguísticos mais formais que fizeram seguem o padrão comum ao gênero redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo, como foi possível perceber, por exemplo, quando os escreventes se preocupam em colocar uma ideia de conclusão em seu texto, conforme vimos no diálogo acima.

Posto isso, destacamos que o delineamento do texto produzido pela dupla enquanto gênero textual é de suma importância para prosseguir com a análise, portanto, uma vez demarcadas as peculiaridades desse gênero de acordo com a sua composição, podemos dar continuidade à nossa investigação.

Começaremos, pois, nossa discussão acerca do processo de textualização do texto da dupla analisando as palavras iniciais dos escreventes assim que recebem a proposta de escrita do texto no suporte papel. Vejamos, então, esse diálogo, conforme ilustra o Quadro 4:

Quadro 4 - Diálogo inicial da escrita no suporte papel

<b>Fala inicial assim que começam a escrever o texto/suporte papel</b>
<p><b>G.:</b> O título a gente coloca... Era da Selfie...</p> <p><b>J. e G.:</b> Era da selfie com... a interrogação.</p> <p><b>G.:</b> A interrogação e uma exclamação também. Por que a gente tá nesse tempo...esse tempo da selfie vem desse tempo tecnológico de fotos. Então a gente coloca uma exclamação também.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Após o diálogo acima, a dupla escolheu o seguinte título para o seu texto no papel (Quadro 5):

Quadro 5 - Título do texto escrito no suporte papel

Era da Selfie!?
-----------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Conforme identificamos pelo diálogo mostrado no quadro acima, na produção do texto no suporte papel a dupla inicia o texto sem antes fazer nenhum esboço/esquema sobre quais ideias serão discutidas ou como poderão ser atingidos os objetivos comunicativos pretendidos. Este fato, a nosso ver, pode estar relacionado ao contexto de produção, uma vez que, supomos, há a produção de um texto em suporte textual que é familiar à dupla e que pressupõe uma produção comum ao ambiente escolar devido ao próprio espaço (escola, sala de aula) e ao suporte que é o papel (suporte mais comum às atividades de escrita escolar). Neste sentido, observamos que, no suporte papel, a dupla não utilizou nenhum planejamento prévio, uma vez que começam a produção do seu texto já escrevendo.

Já no que concerne à escolha do título para o seu texto, como vimos, sem fazer nenhum planejamento escrito antes da produção textual, a dupla iniciou a escrita pelo título, o que

demandou uma discussão curta para que se chegasse à sua escolha. Quando G. sugere que o título seja “Era da *selfie*”, a dupla, em uma fala simultânea, afirma que este título deve conter o sinal gráfico de interrogação (?). Logo em seguida, G. afirma que devem colocar, também, o sinal de exclamação (!). Para G., o sinal de exclamação é pertinente ao título porque é uma afirmação de que esse tempo atual em que estamos é, de fato, o tempo da *selfie*, que, por sua vez, é oriundo da existência de fotografias proporcionadas pela tecnologia. Nas palavras da dupla: “Por que a gente tá nesse tempo... esse tempo da *selfie* vem desse tempo tecnológico de fotos”.

Buscamos em nosso banco de dados, especificamente no questionário aplicado após a produção, nesse suporte, pistas para entendermos o porquê da escolha da dupla por este título. Observemos, então, as seguintes respostas a esta pergunta “a) Você teve dificuldades em elaborar seu texto? Se sim, quais as principais dificuldades?”:

**G.:** Não, já tinha um pensamento formado.

**J.:** Não, pois já tínhamos um pensamento formado, mas não deu pra colocar tudo.

Tanto a resposta de G. quanto a de J. sobre possíveis dificuldades que a dupla pudesse ter no momento da elaboração textual apontam para o fato de G. e J. já terem um “pensamento formado”, como ressaltam, sobre o tema A era da *selfie*. Assim, conseguem entrar na discussão do assunto com maior facilidade e rapidez a partir do conhecimento de mundo que postulam possuir sobre a temática.

Segundo Koch e Travaglia (1997), “o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do **conhecimento de mundo** dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 60, destaque dos autores). Ainda segundo os autores, os processos fundamentais para a compreensão dos sentidos de um texto são: a) a construção de um mundo textual – refere-se, basicamente, à relação dos interlocutores com as informações dadas no texto; b) o relacionamento de elementos do texto – trata-se das partes do texto; c) o estabelecimento da continuidade do sentido – por meio das marcas linguísticas expressas pelos elementos linguísticos; e d) a construção da macroestrutura (KOCH; TRAVAGLIA, 1997). Esse elemento de textualização responsável pelo estabelecimento da coerência pode ser ratificado pelas respostas dadas pelos escreventes às perguntas presentes no questionário 1, apresentadas anteriormente, conforme vimos acima. Conforme vimos, a dupla disse possuir um conhecimento de mundo a respeito do tema “A era da *selfie*”, pois constroem um título para o

seu texto buscando dar coesão e coerência, escolhendo, para isso, estabelecer a continuidade do sentido por meio de marcas linguísticas (conforme suas crenças, experiências e expectativas) que podem proporcionar o sentido que almejam despertar para a compreensão do leitor, recrutando, para isso, os sinais gráficos de exclamação (!) e interrogação (?). Considerando que os escreventes são sujeitos que estão cursando o 2º ano do ensino médio e, por isso, estão expostos à aprendizagem de conhecimentos, ainda, com cunho normativo, destacamos que, em Língua Portuguesa, sob o ponto de vista da gramática normativa, os sinais gráficos de pontuação servem para garantir a coesão e coerência textuais. São elementos linguísticos importantes no processo de textualização. A exclamação é utilizada para dar ênfase ao que está sendo dito como forma de expressar admiração, alegria, dor, espanto, surpresa, exaltação, lamento etc. Já o sinal de interrogação é utilizado para indicar que se trata de uma pergunta direta. Vemos, portanto, que os escreventes utilizam, em seu processo de textualização, os recursos que conhecem e, assim, compartilham, para estabelecer a coerência de seu texto, que, neste caso, é conseguida por meio da pontuação.

Há outro modo de utilizar os sinais de pontuação na escrita textual, isto é, o seu uso como forma de expressividade, como um recurso estilístico. Os recursos estilísticos são utilizados para provocar uma reação no leitor. É por meio da utilização desse recurso que a dupla demonstra sua criticidade acerca do tema “A era da *selfie*”, já que, ao mesmo tempo em que afirmam ser mesmo esta a era da *selfie* pelo uso da exclamação, fazem um chamado ao seu leitor para uma reflexão sobre a “verdade” do que estão afirmando ao utilizar, também, o sinal de interrogação.

Iniciaremos, pois, agora, as discussões acerca das construções textuais correspondentes a cada parte do texto, a saber: primeiro, tratamos de analisar o trecho referente à introdução, logo após, investigamos os trechos correspondentes ao desenvolvimento e, por fim, nos debruçamos sobre o trecho em que a dupla apresenta uma conclusão para o seu texto. Necessário se faz lembrar que essa divisão do texto em partes decorre de uma forma didática que julgamos pertinente à realização da análise.

O excerto abaixo corresponde ao primeiro parágrafo produzido pela dupla ao iniciar o seu texto. Vejamos, então, como os escreventes introduzem suas ideias a respeito do tema solicitado para a produção textual:

- (1) Selfie, seria um auto-retrato de uma imagem que você construiu de você mesmo por uma auto aceitação e uma aceitação alheia.

Enquanto produzem esse trecho 1, a dupla realiza a seguinte conversa:

- J.:** Tá. Vamo começar com a introdução?  
**G.:** É, a gente tem que apresentar o tema. Então vamo lá! Selfie, o que define selfie. O que define selfie.  
**J.:** Seria bom começar com a pergunta “Será que essa é mesma a era da selfie ou” ... (foi interrompida pelo informante 2).  
**G.:** Ou... que a gente tem que introduzir primeiro o assunto aí na di...  
**J.:** Então tá.  
**G.:** Na descrição a gente pode perguntar  
**J.:** Pode ir falando.  
**G.:** Ah... Selfie, um auto retrato. Seria um auto retrato? Seria um auto retrato?  
**J.:** inaudível  
**G.:** dá uma ide... seria um auto retrato...  
**J.:** interrogação?  
**G.:** Não pont...  
**J.:** Seria um autorretrato.  
**G.:** Ponto de seguimento. Ponto de seguimento.  
**J.:** Seria uma imagem sua que você construiu.  
**G.:** É... Seria um auto retrato de uma imagem que você construiu?  
**J.:** Então vamo botar de continuação?  
**G.:** É. Nã. Bora botar uma vírgula. (ditando) Vírgula. De uma imagem que você construiu ou de você mesmo?  
**J.:** Imagem. (silêncio) Sim?

Como é possível perceber, no trecho 1 a dupla começa a escrita do seu texto mostrando o conceito de *selfie* ao dizer que ela, a *selfie*, seria um tipo de auto-retrato construído por nós mesmos conforme os padrões de aceitação de si e do outro. Ao discutirem como seria o primeiro parágrafo, a dupla demonstra uma preocupação em apresentar o tema, ou seja, em introduzir a temática já apresentando nele o conceito de *selfie*. Notadamente, percebemos que a dupla calcula que este é o momento ideal para essa apresentação, haja vista que quando J. sugere que “Seria bom começar com a pergunta Será que essa é mesma a era da selfie ou”, G. interrompe afirmando que, primeiro, eles deverão introduzir o assunto, para somente depois, na descrição, fazerem tal pergunta. Em um texto do gênero redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo, a introdução é a parte fundamental para que o leitor compreenda qual é o foco do assunto que será abordado em todo o texto. Vemos, aqui, portanto, o estilo do gênero prevalecendo.

Passemos, agora, à análise do desenvolvimento do texto. Destacamos que o trecho 2 corresponde ao primeiro parágrafo de desenvolvimento e o trecho 3 corresponde ao segundo parágrafo de desenvolvimento. Vejamos:

1. Dês de quando nascemos, a selfie está presente em nossa vida, não há como fugir dela, mas podemos usar a nosso favor, seja para representar aquilo que queremos ser ou que realmente somos.
2. Existe uma auto construção em que usamos máscaras para formar um personagem para sermos aceitos na sociedade, sem sofrer discriminação, isso pode se tornar algo cansativo ou podemos entrar tanto no personagem que nem lembramos de como realmente somos.

Durante a elaboração dos trechos 2 e 3, acima, a dupla produziu o seguinte diálogo:

**G.:** Desde quando nascemos a selfie está presente na nossa vida. E realmente tá... (ditando) que nascemos - a selfie está presente – na nossa vida. (Silêncio) E não há como fugir dela.

[...]

**G.:** Por que, é... a gente não pode fugir mas pode usar ao nosso favor, pode usar da maneira que a gente quiser.

**J.:** Nosso favor.

**G.:** Seja para representar ãh, vamos ver... Seja para representar aquilo que queremos ser ou aquilo que realmente somos? (ditando) Seja para representar aquilo que queremos ser ou que realmente somos.

[...]

**G.:** É. Vamo lá! ãh...

**J.:** ãh... vou colocar um ponto aqui de continuação... pra ela... (inaudível) Quero falar também sobre as máscaras (inaudível).

**G.:** Então vamo, vamo falar! Hum... vamo ver...

**J.:** Existe uma auto, existe uma auto construção em que você constrói, constrói aquilo que você quer ser. Essas são as tais máscaras que nós usamos para esconder quem normalmente somos.

**G.:** É. E essas máscaras servem pra... a gente fingir que... sabe...? E tudo aquilo, tá ligado? Tipo: padrão. Vamo dizer, a gente sabe que é aquilo, a gente é aquilo, sendo que a gente não é. Sendo que a gente nem se sente bem sendo aquele personagem. Então a pessoa só faz mesmo por, praticamente, ela se sentir obrigada pra se sentir incluída e por aí vai.

**J.:** (inaudível) Ah... O que você falou mesmo desse personagem? O personagem né?

**G.:** Isso!

[...]

**J. e G.:** Existe uma auto construção em que usamos máscaras para formar personagem...

**G.:** Para sermos aceitos na sociedade.

**J.:** Mas esse personagem tá (inaudível)

**G.:** É. Agora é ó tipo assim: sermos aceitos na sociedade sem sofrer discriminação pode ser também né? Sem sofrer discriminação por que... é realmente. Discriminação. Ok.

**J.:** Tem o fato de que também às vezes fica um caso cansativo.

**G.:** E também tem às vezes que a gente entra tanto no personagem que a gente nem sabe quem é a gente de verdade.  
[...]

No trecho 2, como podemos observar, a dupla começa mostrando que a *selfie* não é um produto da atualidade, mas, sim, um fenômeno que já existia quando eles nasceram. Segundo a dupla, a *selfie* é algo de que não se pode desprender, mas que é possível utilizar em favor de si, quer seja para uma idealização do ser, quer seja para uma representação real desse ser (no sentido de existir). Já no trecho 3, a dupla explica que no processo de autoconstrução, ao esconder quem realmente somos, criamos um personagem que não sofre discriminação. Para a dupla, a manutenção desse personagem pode se tornar uma atividade cansativa ou, então, este personagem pode passar a fazer parte da nossa vida sem que consigamos nos lembrar de como somos verdadeiramente.

Já no trecho de conversa, realizado enquanto produz o seu texto, especificamente os excertos 2 e 3 mostrados anteriormente, a dupla discute o tema, principalmente no tocante aos argumentos que fundamentam o contexto de uso em que a *selfie* está inserida. G. começa afirmando que a *selfie* é algo que surgiu antes de seu nascimento, e que, embora seja impossível desprender-se dela, é factível que possamos usá-la a nosso favor, da maneira que quisermos, para, nas palavras de G.: “representar aquilo que queremos ser ou que realmente somos”. Em um outro ponto da conversa, J. afirma que quer falar sobre as máscaras. G. concorda e, a partir daí, J. destaca que “Existe [...] uma autoconstrução em que você constrói [...] aquilo que você quer ser. Essas são as tais máscaras que nós usamos para esconder quem normalmente somos”. Com base nesta afirmação de J., G. contribui para a discussão desta ideia afirmando que essas máscaras servem para sustentar o disfarce que costumamos utilizar no intuito de, assim, sermos aceitos pela sociedade sem que soframos discriminação – ainda que nos sintamos desconfortáveis em fingir ser quem sabemos que não somos verdadeiramente. Para a dupla, assumir este personagem pode trazer algumas consequências, ou seja, para J., torna-se algo cansativo; já na opinião de G., como diz, “a gente entra tanto no personagem que a gente nem sabe quem é a gente de verdade”.

Conforme vimos, neste diálogo, a dupla concentra o foco de sua atenção, sempre, no texto, sem demonstrar alguma preocupação com o seu leitor, isto é, sem discutir como o seu texto será recebido pelo seu leitor. De acordo com Koch (1999), o texto está no centro da linguagem, já que o homem estabelece a comunicação por meio dele e, para que possamos constituir os sentidos de um texto, é pertinente que consideremos o contexto em que os sujeitos

da interação e o próprio texto estão inseridos (KOCH, 1999). A nosso ver, a dupla não explicita essa preocupação com o contexto e com o seu leitor nessa conversa enquanto produz o seu texto no papel, porque, supomos, este texto está sendo escrito em um suporte tradicionalmente utilizado para as atividades comuns ao espaço escolar, cujo único leitor provável é o professor, que, lembramos, fará a leitura do texto observando e avaliando a partir de critérios já conhecidos por alunos do ensino médio, como, por exemplo, as adequações ou inadequações do uso da língua, a construção sintática, a variedade no vocabulário, a construção do sentido e desenvolvimento do tema pelas escolhas dos argumentos, a estrutura do texto (que na maioria das vezes é o dissertativo) etc.

Diante disso, percebemos que a dupla articula o seu texto fazendo com que novas informações a respeito do tema A era da *selfie* sejam mostradas, favorecendo, assim, a progressão temática do texto, já que apresenta um novo modo de encarar o ato de fazer uma *selfie*, como, por exemplo, podemos ver no trecho de conversa em que a dupla afirma que “Existe uma autoconstrução em que usamos máscaras para formar personagem”, ou seja, a dupla relaciona esta discussão com uma outra afirmação, a saber: “seja para representar aquilo que queremos ser ou que realmente somos”. Esta articulação de ideias do texto pode ser indicada, principalmente, pelo fato de que a ideia existente no excerto 3 está justamente subsequente à ideia discutida no excerto 2. É neste ponto que focalizaremos nossa análise.

A seguir, mostramos como essa relação e a conexão de ideias entre o excerto 2 e o excerto 3 ocorrem.

Em uma produção textual, como, por exemplo, a desse gênero (redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo), espera-se que o tema seja retomado a todo instante do texto, ou seja, que os mecanismos de coesão sejam capazes de manter o fio discursivo do início até o fim da discussão. Assim, observamos que o mecanismo de coesão utilizado pela dupla e que liga o excerto 3 ao excerto 2 é o da coesão sequencial, uma vez que, entre eles, a dupla consegue estabelecer uma relação de dependência em que uma nova informação é dada no excerto 3 a partir da informação dada no excerto 2. Vemos aqui o processo de textualização ocorrendo pelo recrutamento da coesão sequencial, conforme descrita em Koch (2015), sobre o modo de progressão do texto, ou seja, corresponde à forma como mantém-se a relação de sentido entre enunciados, frases, parágrafos etc. Uma das formas de dar sequência aos enunciados, mantendo-os concatenados, mesmo sem a utilização de conectores linguísticos, é por meio do encadeamento (KOCH; ELIAS, 2010). Ainda de acordo com Koch e Elias (2010), “podemos ter encadeamentos por justaposição (sem a presença do articulador) e por conexão (quando o conector está presente no texto)” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 166). No caso dos textos dos

excertos 2 e 3 produzidos pela dupla no suporte papel, encontramos entre esses dois trechos uma relação de sentido propiciada pelo encadeamento das ideias, uma vez que não há um conector que estabeleça esta relação.

O encadeamento por justaposição, segundo Koch e Elias (2010), ocorre quando novas informações são inseridas sem a presença de um articulador específico que configure ao texto ideias, como, por exemplo, de causalidade, especificação, temporalidade, comparação, motivos, retificação, pressuposição, interpretação diagnóstica, contraste, retificação etc., entre as frases, parágrafos e enunciados. No texto produzido pela dupla no suporte papel, a ideia justaposta pelo excerto 3 em relação ao excerto 2 é conseguida por meio de uma conexão por motivos. Notamos que, ao dizer “existe uma auto construção em que usamos máscaras para formar um personagem para sermos aceitos na sociedade, sem sofrer discriminação, isso pode se tornar algo cansativo ou podemos entrar tanto no personagem que nem lembramos de como realmente somos”, a dupla descreve ser esse o motivo pelo qual afirmam no excerto 2 que a *selfie* pode ser utilizada em seu próprio favor, para, assim, representar o que quiserem mostrar de si ou para mostrar o que verdadeiramente são. Dessa forma, sem utilizar nenhum conectivo, a dupla consegue estabelecer uma ideia de motivação expressa no parágrafo do trecho 3 em relação à afirmação expressa no parágrafo do trecho 2.

Constatamos, pois, que a dupla é diretamente influenciada pelas qualidades genéricas do texto que produzem. Isso por que, sabemos, a redação escolar (do tipo dissertativo-argumentativo) tem como objetivo comunicativo o exercício da produção textual e de todos os requisitos para a escrita de um texto de qualidade que preze, principalmente, pela adequação da língua em sua modalidade formal. Assim, a dupla escreve o seu texto no suporte papel preocupando-se unicamente em dispor as informações de maneira ordenada (conforme um texto dissertativo) e que constituam um sentido para o leitor que, no caso, será quase sempre o professor, haja vista que os escreventes não demonstram explicitamente uma preocupação em como o seu texto será recebido pelo seu leitor, uma vez que dificilmente discutem, por exemplo, quais caminhos (escolhas) serão utilizados para atingirem os seus objetivos comunicativos.

É importante destacar, ainda, que, referente ao desvio gramatical encontrado no excerto 2, especificamente no que tange à grafia do termo **desde**, que no texto escrito pela dupla aparece grafado como “dês de”, entendemos que tal fenômeno não incorre em implicações para a constituição de sentido no texto, uma vez que a grafia errônea dessa preposição não interfere no processo de textualização, já que no contexto do próprio texto e do tema por ele discutido o seu sentido de preposição, que é de deslocamento de um determinado ponto a outro ponto (seja no tempo ou no espaço), continua a vigorar, mantendo, portanto, o fio discursivo entre as ideias

(o dado e o novo). Entendemos, pois, que a dupla demonstra preocupação em manter o seu texto dentro dos padrões formais de escrita. Esta constatação só pode ser feita com a observação e análise dos diálogos produzidos pela dupla enquanto escrevem seu texto, exatamente no ponto em que discutem a ideia de que a *selfie* é um evento que teve sua origem no passado, conforme mostra o trecho de diálogo abaixo:

**G.:** A gente tem que falar não vem dessa era. Isso! Que não vem de agora.

**J.:** (inaudível) Sempre...vai, vai falando.

**G.:** Desde sempre e as redes sociais...

Como vimos, portanto, embora a dupla não conheça a grafia correta da palavra **desde** ela compreende o sentido que é atribuído e, por isso, a recruta como mecanismo que estabelece a coerência, pois, ao utilizá-la, pretende construir o sentido de que a *selfie* não surgiu nessa era atual, mas, sim, no passado. Percebemos, pois, que no processo de textualização desses trechos 2 e 3 a coerência semântica é estabelecida entre os dois trechos, ainda que a dupla incorra no desvio gráfico do conectivo **desde**.

Discutido como foi o desenvolvimento do texto, passemos, agora, para a parte final do texto que corresponde à conclusão. Primeiramente, atentemo-nos para o trecho, a seguir, retirado do texto produzido no suporte papel:

(4) Isto não é de agora, mascaras são usadas dès de sempre e as redes sociais apenas ajudarem a firmar mais ainda. Será que esta é mesmo a “Era da Selfie!?” ou sempre convivíamos com isso?

A seguir, vejamos o que a dupla conversa durante a produção desse trecho no suporte papel:

**G.:** A gente tem que falar não vem dessa era. Isso! Que não vem de agora.

**J.:** (inaudível) Sempre...vai, vai falando.

**G.:** Desde sempre e as redes sociais...

**J.:** Vamo colocar uma conclusõesinha. Uma conclusão.

**G.:** Tá bom. E as redes sociais

[...]

**J.:** Vamo botar uma conclusão.

**G.:** hã ram. Deixo ver.

**J.:** Aí a gente vem com a (inaudível) “Será que essa é mesmo a era da selfie?”

[...]

**G.:** É, eu acho que já tá bom, agora só faz a pergunta.

**J.:** Será que- es-ssa é mesmo a, bota aspas?...

**G.:** É. Era da selfie.

[...]

**G.:** Ou. É fecha aspas, fecha aspas! Ou...já... como é que vou dizer...já vem passado...ãh...

**J.:** Ou sempre convivemos com isso?

Como é possível observar, no trecho 4, acima, a dupla finaliza a produção do seu texto com um parágrafo curto que, além de concluir a ideia debatida desde o início de sua discussão temática, propõe uma reflexão, ao lançar o seguinte questionamento: “Será que esta é mesmo a ‘Era da Selfie!?’ ou sempre convivíamos com isso?”.

Enquanto produzem esse trecho, correspondente à parte final do texto, a dupla realiza um diálogo, discutindo como será o desfecho das ideias que expuseram ao longo de toda a produção do seu texto. Para G., o fato de a *selfie* estar ligada a uma atitude que esconde/manipula, ou ainda, que mostra a realidade praticada no passado, deve ser explicitado em seu texto. É também uma preocupação de G. fazer a relação entre a *selfie* e a atitude gerada pelo seu uso com a questão das redes sociais. Em seguida, após J. sugerir que devam fazer uma conclusão em seu texto, a dupla decide inserir a pergunta “Será que esta é mesmo a era da *selfie*?”. Para concluir o parágrafo com a ideia que desejam expor, após esta pergunta, a dupla propõe completar com a frase “ou sempre convivemos com isso?”. Ao decidirem como deve ser esta parte final, a dupla retoma o título do seu texto “Era da selfie!?”, porém, nessa ocasião, escolhem colocar este título entre aspas.

Neste trecho (4), interessou-nos, especialmente, uma questão: a utilização do recurso das aspas para retomada do título do texto. Ao ler superficialmente o texto poderíamos imaginar que o sinal de pontuação aspas (“ ”) escolhido pela dupla para destacar o trecho “Era da selfie!?” poderia representar apenas uma forma de remeter à ideia que fora discutida anteriormente nesse texto, especificamente no início, quando mostram como é vista a *selfie*, atualmente. Contudo, suspeitamos que, ao agir dessa maneira, a intenção da dupla possa ter ido além do que uma simples referência a algo que já tenha sido dito no decorrer do texto. Assim, nossa investigação seguiu no sentido de encontrar indícios de que estaríamos certos, ou não, em nossa suspeita.

Primeiramente, notamos que, neste último parágrafo, a dupla começa concluindo a discussão sobre o tema, mostrando claramente a sua opinião sobre o assunto, a saber: de que as máscaras (manipulação da realidade) criadas com o uso da *selfie* vêm realmente de outro tempo

e que, atualmente, as redes sociais é que dão ênfase ao ato de fazer a *selfie*, ou seja, de usar essas tais máscaras. Juntamente com esta observação, chamou-nos a atenção, também, o segundo período deste parágrafo: “Será que esta é mesmo a ‘Era da Selfie!?’ ou sempre convivíamos com isso?”. Nesse ponto, a dupla aparentemente questiona o que acabara de afirmar no período anterior, quando disseram que: “Isto não é de agora, máscaras são usadas dês de sempre e as redes sociais apenas ajudam a firmar mais ainda”. A nosso ver, do ponto de vista gramatical da produção textual parece ilógico contradizer uma ideia já concluída. Seria, como, por exemplo, em um período de um parágrafo dizer que gosta de algo e no período subsequente, sem nenhuma motivação aparente, dizer que não gosta. Seguindo este raciocínio, sem fazer um estudo mais apurado das intenções comunicativas dos locutores, esta seria a ideia deste trecho escrito pela dupla neste suporte: contradição. Assim, se o texto apresenta uma contradição em seu sentido, esse trecho poderia ser classificado como incoerente.

Com base nos estudos de Charolles (1983), Koch e Elias (2010) afirmam que “a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso: sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 189). Assim sendo, para que se estabeleça a coerência nesses textos, os interlocutores contam não apenas com os elementos linguísticos da superfície textual, mas, principalmente, com os elementos contextuais que englobam os conhecimentos do leitor sobre: língua; mundo; o gênero textual em questão; os aspectos sociais, políticos, educacionais etc.; também, sobretudo neste caso do texto escrito pela dupla no papel, o conhecimento sobre esta situação comunicativa juntamente com os seus propósitos comunicacionais. Assim, relembramos a situação enunciativa em que este trecho está inserido, conforme delineamos no início deste capítulo de análise: um texto que foi escrito por uma dupla de alunos do ensino médio, nos moldes de um texto dissertativo-argumentativo, cuja estrutura composicional requer, dentre outras peculiaridades, a argumentatividade. A argumentação de um texto dissertativo pode ser expressa pela criticidade de quem o escreve. Este modo peculiar de argumentar visa defender o ponto de vista do(s) locutor(es) sobre o tema.

Destacamos que o texto dissertativo é muito utilizado nas turmas de ensino médio, porque é esta a modalidade textual cobrada tanto pelos vestibulares quanto pelo ENEM. Nesse tipo de texto, os alunos são, dentre outros requisitos, direcionados a promover a sua opinião a respeito do tema que discutem. As opiniões podem ser expressas de maneira explícita ou implícita. No caso desse trecho (4) produzido pela dupla, a opinião dos escreventes está implícita, uma vez que, ao utilizar o recurso da contradição, a dupla não expõe claramente a sua

opinião, levando o seu leitor a refletir sobre todo o discurso, bem como o seu desfecho, para que possa compreender o propósito comunicativo desse texto.

Assim sendo, do ponto de vista da LT, ao analisar este trecho, pressupomos que a dupla, intencionalmente, buscou trazer uma reflexão sobre o assunto ao utilizar as aspas como recurso de destaque para o estabelecimento da coerência, contribuindo, desta forma, para que a contradição apresentada fosse um ponto favorável à construção desse sentido, cujo objetivo é atender aos propósitos comunicativos do seu texto, sempre atrelado, também, às funções genéricas do gênero textual que escolheram para enunciar a temática sugerida, neste caso, a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo. Dessa forma, o conjunto dos elementos linguístico-discursivos do trecho 4 contribuiu para que a coerência se estabelecesse, haja vista que, além de destacarem o argumento utilizado pelos locutores, as aspas serviram, também, para construir um sentido irônico para este trecho, tendo em vista que, se os locutores já haviam expressado uma opinião sobre o tema, o leitor, que acompanhou a construção desse sentido (opinião) desde a leitura do título, poderia construir sua própria opinião, respondendo (mentalmente), caso quisesse, à pergunta criada pela dupla, a saber: “Será que esta é mesmo a ‘Era da Selfie!’ ou sempre convivíamos com isso?”.

Vemos, ainda, no trecho 4, o recrutamento do pronome “isto” como um recurso de referenciação à ideia que ainda será exposta logo em seguida em “mascaras são usadas dès de sempre e as redes sociais apenas ajudarem a firmar mais ainda”. Neste ponto, vemos, aqui, operando o mecanismo de coesão referencial catafórica – em que o pronome demonstrativo **isto** faz uma remissão para frente.

Não podemos deixar de destacar, também, as ocorrências de desvios ortográficos presentes nesse trecho, neste caso, “mascaras”, “dês de” e “ajudarem”. O termo “mascaras” deveria receber o acento agudo na sílaba tônica, uma vez que se trata de uma palavra proparoxítone e todas elas devem ser acentuadas. Já o termo “dês de” incorre no mesmo desvio já discutido nas páginas 104 e 105, da mesma forma, embora esteja graficamente inadequado, semanticamente estabelece sentido no seu emprego neste trecho 4. Já a forma do verbo em “ajudarem”, está inadequadamente flexionada, uma vez que o termo “ajudarem” expressa tempo futuro do modo subjuntivo. Assim, para que a concordância verbal ocorra de maneira correta, o verbo **ajudar**, utilizado pela dupla, deveria expressar o tempo pretérito perfeito do modo indicativo, ou seja, o a forma verbal “ajudaram”. Vemos que, no processo de textualização do trecho 4, gramaticalmente, os escreventes cometeram desvios, no entanto, entendemos que tais flexibilizações da língua não comprometem a construção do sentido para o seu texto. Para chegar a esta conclusão, reescrevemos o trecho 4 com estes três termos na sua

forma gramatical correta e comparamos os sentidos atribuídos a cada um dos dois trechos a fim de verificar possíveis incoerências entre eles. Vejamos no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Reescrita do trecho 4 do texto escrito no suporte papel

Trecho escrito pela dupla	Trecho reescrito pela pesquisadora
Isto não é de agora, <b>mascaras</b> são usadas <b>dês de</b> sempre e as redes sociais apenas <b>ajudarem</b> a firmar mais ainda.	Isto não é de agora, <b>máscaras</b> são usadas <b>desde</b> sempre e as redes sociais apenas <b>ajudaram</b> a firmar mais ainda.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como vemos, no trecho escrito pela dupla, o sentido atribuído é o de que a selfie não é um fenômeno dessa era, uma vez que as máscaras (esconder o que se é, de verdade) são usadas, isto é, representam um comportamento da sociedade no passado também, sendo que as redes sociais apenas potencializam este comportamento na atualidade. Do mesmo modo, podemos atribuir esse mesmo sentido ao trecho reescrito, agora, com as formas gramaticais escritas conforme o padrão normativo da língua.

Em suma, as investigações acerca do processo de textualização do texto escrito pela dupla no suporte papel apontam para o foco dos escreventes que é o de cumprir o propósito comunicativo do gênero escolhido pela dupla, ou seja, a dupla seleciona, recruta e utiliza elementos linguístico-discursivos que favoreçam a constituição do sentido que almeja alcançar ao escrever seu texto, como, por exemplo, ao utilizar o elemento da contradição como meio de motivar uma possível resposta dos interlocutores que lerem o seu texto.

Na subseção seguinte, apresentaremos e discutiremos como ocorreu o processo de textualização do texto escrito no *blog* pela dupla.

#### 4.2 O que encontramos no processo de textualização do texto produzido no *blog*?

Primeiramente, vejamos, a seguir, duas imagens que correspondem à versão final do texto produzido no suporte *blog* pela dupla, como mostra a Figura 15:

Figura 15 - Versão final do texto produzido no suporte blog feito pela dupla J. e G.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A seguir, expomos a transcrição do texto escrito no suporte *blog*, para melhor visualização:

A era da selfie?

Estamos mesmo vivendo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela

surgiu?

Será mesmo que a *selfie* surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais, o celular? Podemos perceber que ela vem de uma época muito distante, como vemos nos nossos livros de história.

O que você queria mostrar com a sua *selfie*? Bom, a maioria das pessoas usam esse meio para mostrar bens, como um carro novo, uma casa na praia, uma viagem. Muitos dos sorrisos de hoje em dia só são em frente as cameras, algumas pessoas mostram ser uma pessoa que não é para ser aceito na sociedade sem julgamentos, vivemos de aparência, um personagem que criamos, que quando vivemos muito tempo nele, esquecemos até quem somos de verdade.

Essa era não começou com o surgimento da tecnologia, você já deve ter visto muitas vezes nos seus livros de história, pessoas que se auto-intitulavam nobres, para serem vistos e tratados de maneira superior que a maioria, porem a maioria desses títulos eram comprados, pessoas com ambição ao extremo, com sede de poder e fama.

Você está vivendo de aparências? A vida nos dá poucos momentos de felicidade, em vez de tirar uma *selfie*, aproveite esse momento, sorria, seja você mesmo, sem medo, por que todos envelhecemos, e oque você vai ter no final? Vai lembrar dos momentos felizes e sorrir por ter aproveitado ou vai olhar para seu celular e derramar lágrimas por momentos tirados de você.

Seja você mesmo e aproveite a vida, saia desse computador ou celular, veja o mundo ao seu redor e de um belo sorriso.

A dupla produziu, no suporte *blog*, um texto com seis parágrafos em um período de 21 minutos, aproximadamente. Nesse suporte, em linhas gerais, a dupla discute a origem da *selfie* e, a todo tempo, busca levar o leitor a uma reflexão sobre como tem sido a vida do ser humano, a partir da era da *selfie*. Para a dupla, mesmo antes de existir a *selfie*, as pessoas “mascaravam” a sua própria realidade.

Inicialmente, mostraremos como esse texto está configurado conforme sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, com base na teoria do gênero do discurso postulada por Bakhtin (2003).

Conforme mostra a figura 15, o texto produzido nesse suporte *blog* segue uma estrutura diferente da que é estabelecida pela dupla no suporte papel. Primeiramente, no que tange à composição do texto, é visível que a dupla não segue à risca o padrão estrutural de redação escolar, uma vez que seu texto possui o título e seis parágrafos. Tais parágrafos: não apresentam o recuo de início de texto indicado para paragrafação neste gênero; cada um deles está exposto de forma aleatória, ou seja, não há na construção do texto uma organização discursiva que siga o padrão introdução + desenvolvimento + conclusão. Mesmo não apresentando este padrão dissertativo argumentativo em sua estrutura, o texto da dupla apresenta alguns aspectos que o aproximam dessa tipologia textual, como, por exemplo, a linguagem jornalística-informativa que é encontrada no texto. Tais aspectos serão apresentados em momentos oportunos à sua

discussão no decorrer desta análise. Além disso, o espaço hipertextual multissemiótico onde o *blog* está inserido também compõe o texto veiculado pela dupla. Assim, notamos que, além da estrutura composicional do texto escrito, há o plano de fundo do *blog*, a imagem de um ambiente em que estão dispostos na parede alguns quadros com fotografias antigas. Há, ainda, uma outra imagem: a fotografia que mostra uma pessoa fazendo uma *selfie*, localizada logo abaixo do texto escrito, apresentada na figura 15.

Conforme explicitamos no capítulo teórico desta dissertação e de acordo com Xavier (2002), o hipertexto não se refere apenas ao texto escrito, já que no contexto da internet o hipertexto *on-line* permite mudanças no modo de produção e recepção de textos, sendo possível emitir, compartilhar, copiar, colar etc. informações por meio de textos multissemióticos, dos quais podemos contar com uma infinidade de elementos formadores de sentidos. No caso do texto produzido no *blog*, visualizamos as imagens apresentadas pelos escreventes nas duas figuras como um elemento que contribui para a constituição do sentido do texto, a saber: a relação estabelecida entre a *selfie* feita com o aparelho celular (atualidade) e o autorretrato exposto em um ambiente aparentemente antigo (passado).

Atinente ao conteúdo temático, notamos que o direcionamento discursivo do texto da dupla, neste suporte, ganha uma nova orientação: a busca pela interação direta do usuário/leitor que acessar o *blog*. Assim, a dupla começa o texto já fazendo as perguntas: “Estamos mesmo vivendo a era da *selfie*? O que seria a era da *selfie*? Como ela surgiu?”. Este é um modo de levar o leitor a ter curiosidade e interesse pela leitura do texto na íntegra e, posteriormente, fazer comentários nos espaços reservados para isso. Este mesmo recurso é utilizado no final do texto por meio das perguntas: “Você está vivendo de aparências? A vida nos dá poucos momentos de felicidade, em vez de tirar uma *selfie*, aproveite esse momento, sorria, seja você mesmo, sem medo, por que todos envelhecemos, e o que você vai ter no final?”. É com essa orientação discursiva construída por meio das escolhas lexicais, sintáticas e discursivas, como, por exemplo, na escolha dos termos que compõem estas perguntas, bem como das próprias perguntas, que o texto vai tomando a forma e conteúdo de um texto comum ao gênero *blog*, que, lembramos, está inserido no ambiente hipertextual *on-line*.

De acordo com Xavier (2002), o hipertexto é um espaço que, dentre outras características, propicia uma confluência de modos enunciativos, quer seja pela escrita tradicional, quer seja com a utilização de recursos semióticos, a exemplo de imagens, sons, vídeos etc., que, conjuntamente, produzem um sentido para os interlocutores dessa interação. Assim, neste ambiente, ao expor um dizer que sugestiona, convence, questiona e conduz à reflexão, passamos a atuar sobre o outro moldando (por meio das nossas escolhas linguístico-

discursivas) o nosso discurso, a fim de atingir os objetivos comunicativos. Assim, pudemos ver que o *blog*, enquanto espaço enunciativo inserido no ambiente hipertextual *on-line*, possui algumas peculiaridades que contribuem para uma comunicação diferente da que é estabelecida no papel, como a figura 15.

No caso do *blog* criado por J. e G., por exemplo, uma das especificidades comuns ao gênero e que se encontra presente é a possibilidade de inserção de comentários. Em um *blog*, os comentários podem ser inseridos tanto pelos autores do texto quanto pelos leitores/usuários. Vejamos, a seguir, um trecho de diálogo produzido pela dupla enquanto escrevem o seu texto que vai nessa direção:

**J.:** Então a gente faz assim: mais pra expor...mais pra expor os novos acontecimentos também...né? Nessa era digital.

**G.:** Tamém. Também!

**J.:** E também saber deles...

**G.:** Sim. Por que... Olha a gente tem que fazer uma coisa que cham... e uma coisa que intriga também. A gente não pode colocar um assunto chato porque aí...

**J.:** É tipo... dar um exemplo de nós mesmos e pedir um exemplo de acontecimento...

**G.:** ... Deles mesmo também!

**J.:** Deles também!

**G.:** Ou qual a visão deles praticamente através disso. Seria muito bom.

Neste ponto, verificamos que a dupla se apropria do gênero, especificamente do seu caráter subjetivo propiciado pelo aspecto informal característico dos *blogs*, ao proporem a inserção de algumas perguntas em seu texto, as quais sugerem para o seu interlocutor o uso do recurso do comentário como meio para que os usuários/leitores tenham uma atitude responsiva ativa às discussões propostas em seu texto a respeito do tema discutido.

Ligado ao conteúdo temático e às escolhas léxico-gramaticais está o estilo. Também nesse texto escrito no suporte *blog* estão presentes o estilo do gênero e o estilo individual da dupla. O primeiro está expresso pelas marcas formais que estruturam o *blog*, como, por exemplo, o sistema de data, a possibilidade de uso de *links*, a linguagem pessoal, a possibilidade de inserção de comentários etc. Já o segundo, é propiciado pela subjetividade resultante das escolhas linguísticas que a dupla faz, as quais revelam o aspecto informal dado ao texto. Para Lima (2017), “ao julgar um texto mais ou menos formal, deve-se considerar diversos aspectos que envolvem não só o tema e a relação do autor com a audiência, mas também a seleção léxico-gramatical que será diretamente influenciada por esses fatores” (LIMA, 2017, p. 28). Assim

sendo, o caráter informal do texto produzido no *blog* criado pela dupla é evidenciado, por exemplo, pelo uso do termo “você”, recorrente no texto da dupla. De acordo com a gramática normativa, “você” é um pronome de tratamento utilizado em situações informais, de foro mais íntimo, familiar. Observamos que, inicialmente, a dupla utiliza a linguagem na 1ª pessoa do plural, por exemplo, com a flexão dos verbos “podemos” e “vemos”. Logo, a dupla passa a utilizar interpelações ao leitor com o auxílio do termo “você”, para em seguida continuar o seu texto novamente com os verbos flexionados na 1ª pessoa do plural, como vemos em “vivemos”, “criamos”, “esquecemos” etc.; assim, a dupla varia na formalidade do texto conforme o seu interesse em atingir o objetivo comunicativo. O grau de formalismo aplicado pela dupla revela que, no texto, eles se comportam como se estivessem enviando uma mensagem para uma pessoa amiga, familiar, dirigindo-se a ela com um pedido que soa como se fosse uma orientação, um conselho. A escolha do termo **você** contribui fortemente para essa denotação menos formal de linguagem tendo em vista que, com base em Bakhtin (2003), entendemos que alguns gêneros são mais maleáveis ao permitirem construções enunciativas em que haja, por exemplo, a flexibilização da língua, possibilitando, assim, inserções mais subjetivas, que servem às intenções do sujeito enunciador, como é o caso do tipo de *blog* escolhido pela dupla (jornalístico-informativo). Vemos aqui, portanto, o estilo da dupla operando em detrimento do estilo do gênero.

Tendo discutido a configuração do gênero textual produzido pela dupla, no *blog*, começaremos nossa discussão acerca do processo de textualização desse texto. Primeiramente, para esta análise, é pertinente destacar que os sujeitos que compõem esta dupla possuem 16 e 17 anos, o que nos faz lembrar que podem ser considerados nativos digitais, ou seja, são indivíduos que já nasceram em uma época em que há um frequente uso das tecnologias digitais oportunizadas pela internet. Igualmente importante é consideramos a necessidade de contextualização do tema A era da *selfie*. É inegável que estamos em uma época de muitas inovações tecnológicas, porém, ao fazermos uma breve pesquisa sobre o surgimento da *selfie*, encontramos uma informação interessante: a *selfie* surgiu há mais de cem anos; há 180 anos, precisamente. A inovação está no conceito de *selfie* atual, que é o ato de tirar uma fotografia de si mesmo sem que outra pessoa o faça: um autorretrato<sup>21</sup>. O termo *selfie* é que surgiu muito tempo depois nas redes sociais, por volta dos anos 2002, para indicar exatamente isso: uma fotografia que a pessoa tira de si mesma, porém, além de tirar a fotografia, a pessoa também faz o compartilhamento nas redes sociais.

---

<sup>21</sup> O termo *selfie* tem origem no idioma inglês. *Selfie* é uma abreviação para a palavra inglesa *selfie-portrait*. Em Língua Portuguesa há uma tradução para esta palavra que quer dizer “autorretrato”.

Dito isso, analisaremos, agora, as palavras iniciais dos escreventes assim que recebem a proposta de escrita do texto neste suporte. Vejamos, então, o que os participantes conversam, conforme mostramos no Quadro 7, seguinte:

Quadro 7 - Diálogo inicial em escrita do texto no blog

<b>Fala inicial antes de começarem a escrever o texto/no blog</b>
<b>J.:</b> Então a gente faz assim: mais pra expor...mais pra expor os novos acontecimentos também...né? Nessa era digital.
<b>G.:</b> Tamém. Também!
<b>J.:</b> E também saber deles...
<b>G.:</b> Sim. Por que... olha a gente tem que fazer uma coisa que cham... e uma coisa que intriga também. A gente não pode colocar um assunto chato porque aí...
<b>J.:</b> É tipo... dar um exemplo de nós mesmos e pedir um exemplo de acontecimento...
<b>G.:</b> ... deles mesmo também!
<b>J.:</b> Deles também!
<b>G.:</b> Ou qual a visão deles praticamente através disso. Seria muito bom.
<b>J.:</b> Bora começ... aqui né?
<b>G.:</b> Isso!
[...]
<b>G.:</b> E...qual vai ser a primeira postagem?
<b>J.:</b> Lógico que é a era da selfie.
<b>G.:</b> Sim, mas... em quê?
<b>J.:</b> De início, bora fazer tipo uma introduçãozinha que nem aquela que a gente fez no texto. (inaudível)
<b>G.:</b> É...
<b>J.:</b> Pra dizer o que é a era da selfie.
<b>G.:</b> Sim!
<b>J.:</b> E depois vamo dá exemplo pessoal e no final vamo pedir uns exemplos pro pessoal também... que é pra... (inaudível).
<b>G.:</b> Boa! É... A gente começa o texto...?
[...]
<b>G.:</b> Agora no globo repórter! (risos)
<b>J.:</b> (risos) Tá. Como ela surgiu.
<b>G.:</b> Estamos vivendo mesmo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela...
<b>J.:</b> Como ela surgiu.
<b>G.:</b> É ... tá... E bora tentar colocar um texto meio que informativo... e dissertativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como podemos verificar, antes de escreverem o seu texto no *blog*, a dupla decide sobre como deve iniciá-lo. Nesse momento, os estudantes apenas conversam sem escrever ou digitar. Vemos que, a princípio, o foco da conversa gira em torno da escolha das ideias a respeito da

era digital que pretendem discutir no texto, como, por exemplo, no trecho em que J. diz: “Então a gente faz assim: mais pra expor...mais pra expor os novos acontecimentos também...né? Nessa era digital”. Nesse ponto, G. concorda com a sugestão de J. e, logo após, complementa: “Sim. Por que... olha a gente tem que fazer uma coisa que chame... e uma coisa que intriga também. A gente não pode colocar um assunto chato porque aí...”. Em outro ponto, J. sugere que seja feita, antes de tudo, uma “introduçãozinha” semelhante à que fizeram em outro texto, para que, assim, como dizem, possam apresentar o que é a era da *selfie*. Diante desta sugestão de J., G. concorda em iniciar o texto com uma introdução. Em seguida, J. continua dando sugestões de como devem proceder na escrita para que os leitores interajam com o texto, como, por exemplo, quando diz: “E depois vamo dá exemplo pessoal e no final vamo pedir uns exemplos pro pessoal também... que é pra...”. Em outro momento G. dá uma sugestão sobre como deveria ser a característica do texto deles quando diz: “É ... tá... E bora tentar colocar um texto meio que informativo... e dissertativo”.

Este diálogo entre a dupla pareceu-nos interessante, especialmente ao atentarmos para a questão de que há, nessa conversa, um possível planejamento da escritura do texto pela dupla.

A produção textual no período escolar, tradicionalmente, deveria recrutar algumas operações que podem proporcionar um bom desempenho nesse processo. Uma delas é o planejamento da escrita. Entre essas operações estão as atividades de: delimitar o tema, apontar as ideias e organizá-las, dispor os argumentos a favor e contra, traçar estratégias para alcançar os objetivos comunicativos que deveriam estar, sempre, relacionados ao tema etc. (KOCH, 2013).

Segundo Koch e Elias (2010), as várias estratégias que contribuem para a constituição de sentido, tanto na leitura quanto na produção de um texto, são de origem cognitiva, uma vez que, para a realização do processamento textual, mobilizamos “vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 35). Tais conhecimentos são, segundo Koch (2009), o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Nesse sentido, a respeito do planejamento textual, destacaremos para a análise desse trecho de conversa o conhecimento interacional. Este conhecimento, segundo as autoras, refere-se às formas de interação que são utilizadas por meio da linguagem e que subdividem-se em outros quatro conhecimentos, a saber: a) ilocucional – possibilita a percepção dos objetivos do autor do texto; b) comunicacional – refere-se às escolhas que dizem respeito à quantidade de informações, à variedade linguística adequada, bem como a seleção do gênero apropriado a cada situação comunicativa; c) metacomunicativo – permite, por meio de ações linguísticas, que a compreensão do texto seja

assegurada; e d) superestrutural – diz respeito à identificação do tipo de texto adequado para cada atividade interativa (KOCH; ELIAS, 2010, p. 39-56).

Observamos que a dupla, apesar de não elaborar um esquema ou planejamento textual por escrito, expõe, oralmente, as estratégias que julga serem pertinentes para o desenvolvimento do tema e, conseqüentemente, para a compreensão do sentido do seu texto pelo leitor/usuário do seu *blog*. Julgamos que tais estratégias são: a indicação do local (ordem) adequado para definição sobre o que seja a era da *selfie*, ao sugerirem, por exemplo, que o texto tenha uma introdução que informe o que é a era da *selfie*; a quantidade de informação necessária para a interpretação do leitor e sua posterior interação no *blog*, neste caso, ao propor que devam produzir um texto interessante ao público leitor. Nas palavras da dupla: “... olha a gente tem que fazer uma coisa que cham... e uma coisa que intriga também. A gente não pode colocar um assunto chato porque aí...”; e o modelo de enunciação, neste caso, o tipo de texto, como a dupla diz: “um texto meio que informativo... dissertativo”, que pode ser utilizado com a intenção de atingir os objetivos comunicativos. Assim sendo, neste processo de produção do texto, pressupomos que a dupla planeja seu texto com base em dois conhecimentos interacionais: o comunicacional e o superestrutural.

Portanto, com um planejamento oral, J. e G. demonstram a necessidade de falar sobre os novos acontecimentos da era digital. Além disso, preocupam-se em não deixar o texto “chato” para o leitor, quando se previnem quanto ao modo de enunciar. Segundo a dupla, o seu texto deve apresentar ao leitor não apenas as informações, mas, também, as opiniões a respeito delas, já que sugerem que seu texto deva ser do tipo tanto informativo quanto dissertativo. Para além dessa escolha do tipo de texto em que pretendem enunciar, está a ideia de que existem várias tipologias de *blogs*, dos mais aos menos pessoais, e a dupla escolheu um que julga conseguir tanto informar quanto apresentar um determinado ponto de vista acerca do tema e, também, convencer o seu leitor do que dizem, haja vista que ao afirmar “bora tentar colocar um texto meio que informativo... e dissertativo” preocupam-se com o modo como o sentido do seu texto chegará ao seu interlocutor.

Assim sendo, notamos, ainda, nesse trecho de fala, que a dupla também se preocupa com o grau de formalidade que utilizarão para alcançar o objetivo comunicativo do texto, já que ao proporem um texto que seja “informativo... e dissertativo” compreendam a necessidade de uma flexibilização da linguagem formal (comum aos textos dissertativos e informativos) para que, assim, consigam adequar o seu texto ao possível público leitor/usuário do *blog*. A flexibilização da formalidade da língua, pois, ocorre, por exemplo, com o uso do termo “você”

em detrimento de outras formas de tratamento, conforme já explicitamos anteriormente (p. 113-114).

A respeito dessas preocupações, ainda, atentamos para a forma como a dupla planeja alcançar o seu objetivo comunicativo. Notamos, nos trechos em que G. diz “a gente não pode colocar um assunto chato porque aí...” e no trecho em que J. responde “é tipo... dar um exemplo de nós mesmos e pedir um exemplo de acontecimento...” que a dupla tem como objetivo discutir o tema de modo que desperte no leitor a vontade de participação dele, no *blog*, a respeito desse tema. Portanto, a preocupação de J. e G. com a reação que terá o seu leitor ao ler o seu texto tem uma explicação linguística.

De acordo com Costa Val (1999), para que um discurso tenha sentido, ou seja, para que seja coerente, deve apresentar “uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor” (COSTA VAL, 1999, p. 05-06). Para a autora, esta é uma questão fundamental, porque o sentido do texto não está somente em si, uma vez que “seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação e conta com ela” (COSTA VAL, 1999, p. 06). Desta forma, a dupla tem um objetivo comunicativo que é fazer com que seu leitor dialogue com o seu texto e, para alcançar essa meta, utilizam os recursos da língua, buscando tornar o seu texto atrativo a esse usuário que deve, antes de tudo, compreender os sentidos do seu texto, caso contrário, tal objetivo não será alcançado. Assim, a dupla, no processo de produção do texto no suporte *blog*, aplica o conhecimento comunicacional ao delimitar as suas escolhas, porque tem como objetivo comunicativo fazer o leitor interagir com seu texto, por isso, supomos, julga necessário planejar, ainda que oralmente, como irá proceder para alcançar tal objetivo, como podemos notar no trecho dito por J.: “é tipo... dar um exemplo de nós mesmos e pedir um exemplo de acontecimento...”.

Assim sendo, entendemos que o contexto de produção em que o *blog* está inserido, a internet, pode ter despertado na dupla um interesse maior na recepção desse texto pelo interlocutor, posto que esse ambiente é propício à interação direta e, além disso, devido às características hipertextuais que solicita dos produtores desse texto um modo peculiar de enunciação que leve em conta a dinâmica e rapidez dos acessos a essas páginas *web* pelos usuários/leitores.

Após analisar essa fase inicial em que os escreventes planejam o seu texto, interessou-nos, ainda, investigar como é feita a escolha do título, pela dupla, no suporte *blog*, bem como a escolha do nome desse *blog*, que, salientamos, foi criado por esses participantes.

Vejamos, a seguir, no Quadro 8, quais foram as suas escolhas, respectivamente, para o título do texto e para o nome do *blog*:

Quadro 8 - Título do texto e nome do blog

<b>Título do texto</b>	<b>Nome do <i>blog</i></b>
A era da selfie?	Vamos tirar uma selfie?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

A seguir, no Quadro 9, mostramos o diálogo realizado pela dupla enquanto discutem essas escolhas, tanto do título quanto do nome do *blog*:

Quadro 9 - Diálogo da dupla para escolha do nome do blog e título do texto

<b>Diálogo da dupla enquanto escolhem o nome do blog e o título do texto</b>
<b>J.:</b> Bora começ... aqui né?
<b>G.:</b> Isso!
<b>J.:</b> Qual do... é o primeiro? Segundo?
<b>G.:</b> Ok! Vamo lá!
<b>J.:</b> Era do... A Era do selfie. Vai colocar...
<b>G.:</b> Título. Não, Umbora colocar um título que chame a atenção.
<b>J.:</b> Um título que chame a atenç...
<b>G.:</b> Vamos tirar uma selfie? (silêncio...)
<b>J.:</b> É!
<b>G.:</b> Ah é... Pode ser?
<b>J.:</b> Pode. Vamos tirar uma selfie. (Digitação...)
<b>G.:</b> Assim?
<b>J.:</b> Ié né?. Ie. In-terro-gação.
<b>G.:</b> Vamos tirar uma selfie?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como vimos, a dupla escolheu utilizar como título para o seu texto o tema que foi indicado para a produção textual A era da *selfie*, mas, há, no entanto, uma diferença: o sinal gráfico de pontuação, a interrogação (?), transformando o tema em um questionamento – “A era da *selfie*?”. Já no título do *blog*, a dupla convida o leitor a tirar uma *selfie*, ao registrar “Vamos tirar uma *selfie*?”.

Já no diálogo, a atitude de G. despertou-nos interesse. A dupla, neste momento do diálogo, está no processo inicial de criação do *blog*, por isso, vale lembrar que a plataforma de criação solicita algumas informações prévias, como, por exemplo, o nome que desejam colocar no seu *blog*. Quando J. pronuncia “Era do... A era do *selfie*. Vai colocar”, G. interfere dizendo que não e, em seguida, sugere que o nome do *blog* deve chamar a atenção. Pressupomos que este possa ser um indício da influência do contexto de produção no processo das escolhas linguísticas que possibilitam ao texto uma certa coesão e coerência textuais. O *blog* está localizado no hipertexto, que é um ambiente de comunicação rápido e dinâmico. Os usuários de um *blog* podem entrar e sair dele muito rapidamente, basta que o conteúdo que está sendo exposto não lhes interesse, por isso, é comum a utilização de letras coloridas e diversificadas, com tamanhos grandes, cujo intuito é chamar a atenção do leitor para que permaneça e explore todo o ambiente hipertextual *on-line*. Este recurso tão comum ao espaço hipertextual do *blog* é, sob o ponto de vista da produção textual pela Linguística do texto, visto como um recurso metaenunciativo que, segundo Koch e Elias (2010), serve para assegurar a compreensão do texto.

Nesse sentido, a atitude de G., ao sugerir que devem colocar um título que chame a atenção, deixa-nos intrigados. Inicialmente, suspeitamos que G. pudesse ter uma maior familiaridade com o ambiente hipertextual do que J., então, para nos certificarmos desse indício, buscamos pistas que nos dessem a confirmação, ou não. Nosso banco de dados foi consultado, especificamente o questionário 2, que se refere à sondagem a respeito dos *blogs*. Encontramos as seguintes respostas de J. e G., apresentadas no Quadro 10, adiante:

Quadro 10 - Sondagem a respeito de conhecimento da dupla sobre blogs

<b>Você conhece um blog?</b>	
<b>J.:</b> Sim.	<b>G.:</b> Não.

<b>Você tem um blog? Quais são os temas que circulam nele?</b>	
<b>J.:</b> Não.	<b>G.:</b> Não.

<b>Acessa blogs? Com que frequência? Quais são os tipos de blogs que você gosta de acessar? Por quê?</b>	
<b>J.:</b> Sim, de vez em quando, blogs sobre curiosidades de animes, músicas, filmes.	<b>G.:</b> Sim; uma vez ao dia; gosto de mistérios, assuntos que criam teorias para explicar a causa daquele fenômeno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

As respostas de J. indicam certa familiaridade em relação ao *blog*, uma vez que afirma conhecer um *blog* e acessá-lo de vez em quando para ver curiosidades de animes, músicas e filmes. Por outro lado, G. afirma em uma das perguntas que não conhece o *blog*. No entanto, ao ser perguntado se “Acessa *blogs*? Com que frequência? Quais são os tipos de *blogs* que você gosta de acessar? Por quê?”, G. afirma que sim, uma vez ao dia, pois gosta de “mistérios e assuntos que criam teorias para explicar a causa daquele fenômeno”.

Diante da contradição na resposta de G., destacamos que, apesar de dizer que não conhece um *blog*, G. responde que acessa *blogs* uma vez por dia e sabe como se caracteriza este ambiente digital, uma vez que o fato de acessar todos os dias torna-o um navegador experiente, conhecedor das características que diferenciam o *blog* de um outro suporte de texto, como, por exemplo, ao sugerir que o título do seu *blog* deva chamar a atenção do leitor. Imaginamos que, ao responder que não conhece um *blog*, G. fala do ponto de vista de um usuário e não de um mantenedor/produtor de conteúdo, então, supomos, não se sente à vontade para afirmar que conhece.

Iniciaremos, agora, a discussão das partes do texto escrito pela dupla que correspondem à introdução do tema. Novamente lembramos que essa divisão do texto em partes contribui para uma organização didática que, julgamos, facilita o processo de análise. Observemos, então, a seguir, os dois parágrafos iniciais.

- (1) Estamos mesmo vivendo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela surgiu?
- (2) Será mesmo que a selfie surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais, o celular? Podemos perceber que ela vem de uma época muito distante, como vemos nos nossos livros de história.

Enquanto produzem esses parágrafos, a dupla realiza a seguinte conversa (Quadro 11):

Quadro 11 - Diálogo da dupla na escrita dos trechos 1 e 2

<b>Falas da dupla enquanto escrevem os trechos 1 e 2 no <i>blog</i></b>
<b>J.:</b> É. Tá! É... vamo com...essa pergunta aqui: O que seria a era selfie? Ou então, como ela surgiu. Vamo começar com essa pergunta aqui: Como ela surgiu.
<b>G.:</b> Como ela surgiu.
<b>J.:</b> Sempre vivenciamos a era da selfie. Pode não ter sido com os nossos celulares, mas...

G.: Uhum.  
 J.: Entendeu é tip...  
 G.: Tá, entendi.  
 J.: Tentando comparar, de antes e de agora.  
 G.: (digitação)  
 J.: (sussurros). É a internet.  
 G.: (digitação)  
 J.: Podemos perceber a era da selfie até mesmo nos nossos livros de História.  
 (digitação)  
 J.: Agora vamo citar... aquele... tipo de ...  
 [...]  
 G.: O que seria a era da selfie e como ela surgiu? Será mesmo que a selfie surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais e do celular? Podemos perceber que ela vem de uma época muito distante como vemos nos nossos (inaudível) histórico. (silêncio) Sabe o que a gente faz? Ponto. E a gente vai botar...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Conforme podemos ver, enquanto escreve os trechos 1 e 2, a dupla discute como introduzirá a discussão sobre o tema “A era da selfie”. Inicialmente, J. sugere que devem iniciar perguntando sobre “O que seria a era da selfie?”, ou com outra pergunta: “Como ela surgiu?”. Em suma, a dupla discute e chega à conclusão de que devem mostrar que a *selfie* sempre existiu e que não é um fenômeno da época atual e, para isso, afirma, ainda, que “Podemos perceber a era da *selfie* até mesmo nos nossos livros de História”.

Analisando os excertos 1 e 2, juntamente com o diálogo que a dupla realiza enquanto os produzem, notamos que ao escreverem esses dois trechos, os escreventes buscam começar a sua discussão acerca do tema “A era da *selfie*” com uma apresentação sobre o que seria a *selfie*, isto é, o que comumente, na atualidade, entende-se por *selfie*, para, em seguida, fazer um questionamento sobre o que “verdadeiramente” é a *selfie*. É intenção da dupla comparar como era a *selfie* no passado e como é a *selfie* agora, fazendo, pois, uma referência entre a *selfie* com o uso da internet e a *selfie* que era feita no passado. Vejamos, então, como a dupla conduz o seu leitor a essas ideias.

Observamos, no trecho 1, que os escreventes introduzem o texto direcionando ao leitor, as perguntas “Estamos mesmo vivendo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela surgiu?”. Com isso, a dupla supõe que o seu interlocutor tenha uma opinião a respeito da *selfie*, qual seja: a de que a *selfie* é um fenômeno que teve sua origem na atualidade. Assim, no diálogo, quando J. diz “Sempre vivenciamos a era da selfie. Pode não ter sido com os nossos celulares, mas...”, a dupla demonstra conhecer a origem desse fenômeno e, buscando informar o seu leitor sobre o que afirmam, recrutam os recursos da pontuação, neste caso, do sinal de interrogação

(?), para, discursivamente, manipular as memórias que o seu interlocutor possa ter a respeito do assunto, a fim de levá-lo a uma reflexão sobre o que afirmam, ao fazerem tais perguntas.

No trecho 2, encontramos novamente o recrutamento do sinal de pontuação interrogação que a dupla utilizou para dar sequência discursiva no parágrafo anterior, conforme mostramos no excerto 1. Ocorre que, no trecho 2, a dupla busca não apenas fazer o seu interlocutor refletir, ao ler a pergunta que inicia esse segundo parágrafo, a saber: “Será mesmo que a *selfie* surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais, o celular?”; como também recorre a elementos exteriores ao texto, neste caso, ao se referirem às informações que podem ser encontradas nos livros didáticos de História e que, de certo modo, conforme demonstra a dupla, contribuem para dar a ideia de que a *selfie* não é um fenômeno dessa época atual em que há o uso da internet e das redes sociais, mas, sim, do passado. Acreditamos que ao dizer “Podemos perceber a era da *selfie* até mesmo nos nossos livros de História”, J. refere-se às informações que tais livros costumam conter e que trazem a ideia de percurso histórico, ou seja, a ideia de acontecimentos sociais ocorridos com o passar do tempo. Nesse sentido, entendemos que a dupla se utiliza tanto do recurso linguístico-discursivo da pergunta quanto do recrutamento de elementos exteriores ao texto escrito para sustentar a sua opinião acerca do tema em discussão e, dessa forma, assinala uma tentativa de convencimento do seu interlocutor sobre o que afirma.

Em nossa investigação, buscamos indícios de que nossa suspeita acerca da forma como a dupla conduz o seu texto produzido diretamente no *blog*, nos trechos 1 e 2, seja a tentativa de convencer o seu leitor de que o termo *selfie* possui relação com duas épocas distintas, quer seja no passado quer seja no presente. Encontramos, pois, no trecho de conversa que produzem enquanto discutem essa ideia, o seguinte diálogo:

**J.:** É. Tá! É... vamo com...essa pergunta aqui: O que seria a era *selfie*? Ou então, como ela surgiu. Vamo começar com essa pergunta aqui: Como ela surgiu.

**G.:** Como ela surgiu.

**J.:** Sempre vivenciamos a era da *selfie*. Pode não ter sido com os nossos celulares, mas...

**G.:** Uhum.

**J.:** Entendeu é tip...

**G.:** Tá, entendi.

**J.:** Tentando comparar, de antes e de agora.

Notamos, pois, que, nesse trecho de conversa, os escreventes demonstram estar preocupados com a maneira como podem apresentar a ideia de que a *selfie* seja um fenômeno originado no passado no ponto em que dizem no diálogo: “Sempre vivenciamos a era da *selfie*.”

Pode não ter sido com os nossos celulares, mas...”, buscando justificar esse posicionamento na tentativa de, como dizem, “comparar, de antes e de agora”, ou seja, comparar o que representava a *selfie* no passado e o que representa a *selfie* na atualidade. Vemos, aqui, que o processo de textualização feita no momento da produção do texto pela dupla não se restringe apenas a estabelecer uma coerência superficial, isto é, apenas com base nos elementos presentes na superfície do texto, mas, também, e diríamos, principalmente, os escreventes se preocupam em fazer com que o seu interlocutor, ao ler, textualize da mesma maneira. Foi seguindo este raciocínio de análise que buscamos pistas que pudessem confirmar, ou não, esta preocupação da dupla.

Para continuarmos com a investigação, vejamos, novamente, as imagens que compõem o *blog* criado pela dupla, sendo que, agora, para melhor visualização, as apresentaremos juntas, uma acima da outra, conforme encontra-se no referido *blog*, como mostra a Figura 16, a seguir:

Figura 16 - Imagens escolhidas para o blog pela dupla



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A figura 16, acima, apresenta as imagens tais como são encontradas no *blog* criado pela dupla, uma vez que ao passarmos a barra de rolagem do hipertexto visualizamos: primeiro, a imagem de fundo do texto que é um espaço onde vê-se, na parede, alguns quadros emoldurados como eram os quadros antigos, estando entre eles alguns autorretratos; e, segundo, vê-se, ainda, como plano de fundo, a mesma imagem, no entanto, a imagem que está sobreposta a essa é a de uma pessoa com um celular na mão, cuja imagem mostrada na tela é a da própria pessoa.

Nesse sentido, e considerando que, conforme já explicitamos no capítulo teórico desta dissertação, de acordo com Koch (2009), “[...] na construção do sentido, há um constante movimento em variadas direções, bem como o recurso ininterrupto a diversas fontes de informação, textuais ou extratextuais” (KOCH, 2009, p. 63), observamos que a dupla, no processo de textualização, buscou apontar elementos exteriores ao seu texto escrito, recrutando, para isso, as imagens que poderiam conduzir o seu leitor a entenderem o que enunciam pelo texto escrito também por estas imagens, fazendo, assim, uma relação entre o passado, que, destacamos, pode ser representado pela imagem inicial apresentada no *blog*, em que está presente a imagem de autorretratos na parede; e pelo presente, que pode ser representado pela imagem da pessoa fazendo uma foto de si com o celular na mão. Sabemos, o aparelho celular com recurso de câmera fotográfica frontal é um aparato tecnológico digital que surgiu em tempos de utilização e expansão da internet, sendo, portanto, relacionado à atualidade.

Assim sendo, notamos, ainda, que a dupla foi coerente nas escolhas das imagens para complementar e/ou constituir o sentido almejado para o texto que produziram, haja vista que mantiveram a temática discutida tanto na escrita verbal quanto na escrita não verbal do seu texto. No caso específico desse texto produzido no *blog*, a coerência pragmática é percebida pelo fato de a dupla não ignorar as condições de produção, ou seja, já que o contexto de produção levado em conta pelos escreventes foi o do ambiente hipertextual do *blog*, viram, supomos, neste espaço, a possibilidade de constituir um sentido para o leitor por meio de elementos peculiares a esse espaço de enunciação, neste caso, as imagens que utilizaram. A esse respeito, buscamos indícios de que a dupla tivesse algum conhecimento sobre o modo hipertextual de enunciação *on-line* que um *blog* apresenta.

Nesse intuito, vejamos, então, no Quadro 12, o que cada um dos escreventes responde no questionário 3, após produção final, ao fazermos a seguinte pergunta: qual a diferença entre escrever no papel e no *blog*?

Quadro 12 - Resposta da dupla sobre a diferença entre escrever no papel e no blog

Resposta de J.	Resposta de G.
----------------	----------------

No blog é bem mais dinâmico e podíamos usar as imagens para ajudar a mostrar do que estávamos falando.	Nenhuma, é a mesma produção de texto, a diferença é que pode se tornar uma conversa entre você e a pessoa que acessa.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como vemos, para J., a escrita no *blog* é dinâmica e conta com o recurso da inserção de imagens como parte da constituição de sentido. Já para G., apesar de considerar que não há diferença entre escrever no *blog* e escrever no papel, considera que o texto escrito no *blog* pode ser, também, uma conversa entre os interlocutores do texto, neste caso, autor/mantenedor e usuários da rede.

Percebemos, com estas respostas, que tanto J. quanto G., embora, aparentemente, pareçam divergir nas opiniões, demonstram que é o *blog* um espaço que permite uma maneira diferente de interação. Em outras palavras, um modo próprio de enunciar.

Notamos, ainda, que, nos trechos 1 e 2, além dos aspectos extratextuais, conforme acabamos de apresentar, que conferem coerência, há, também, os elementos presentes na superfície que promovem a coesão textual. Neste caso, chamou-nos a atenção o termo “mesmo” recrutado tanto no excerto 1 quanto no excerto 2. Vejamos, novamente, como esses termos aparecem em cada trecho (Quadro 13):

Quadro 13 - Elemento coesivo “mesmo” nos trechos 1 e 2

Trecho 1	Trecho 2
Estamos <b>mesmo</b> vivendo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela surgiu?	Será <b>mesmo</b> que a selfie surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais, o celular? Podemos perceber que ela vem de uma época muito distante, como vemos nos nossos livros de história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Observamos que, nos dois trechos, o termo “mesmo” é utilizado com função sintática adverbial de afirmação, uma vez que tem como sentido atribuído a mesma ideia de outros advérbios que pertencem a essa mesma classe, como, por exemplo, realmente, efetivamente etc. Notamos que, embora o advérbio utilizado nesses trechos seja de afirmação, a dupla recruta-o para os trechos articulando, simultaneamente, duas ideias opostas, que são: certeza e dúvida. Nesse ponto, encontramos, pois, uma outra função para o termo, nos dois trechos, qual seja: a de que os termos estejam funcionando como mecanismo de coesão superficial referencial anafórica, ou seja, o termo **mesmo**, nos dois casos, é uma referência à uma ideia apresentada anteriormente. Ocorre que, sendo os excertos 1 e 2 correspondentes aos primeiros parágrafos

desse texto, podemos nos questionar: os escreventes estão se referindo a que ideia anterior se não há parágrafos anteriores aos quais possam fazer essa retomada? Nota-se, no entanto, que a dupla retoma, com a utilização do termo “mesmo”, as ideias apresentadas por eles na constituição do título do seu texto, qual seja: “A era da selfie?”. Com este título em forma de questionamento a dupla inter-relaciona o tema “A era da selfie”, que, destacamos, no momento da apresentação inicial (conforme descrevemos no capítulo metodológico) não foi apresentado para dupla como um questionamento, uma vez que não continha o sinal de interrogação em sua composição. Assim sendo, a dupla, coesivamente, ao recrutar o termo “mesmo”, recupera a ideia de afirmação predisposta no tema sobre a era da selfie, ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão sobre se realmente seria esta a era da selfie.

Dessa forma, após as investigações dos trechos 1 e 2, bem como do trecho do diálogo enquanto os produziam e, ainda, das respostas ao questionário 3 a respeito da escrita no *blog* e das imagens escolhidas pela dupla para compor o seu texto, no processo de textualização, entendemos que a dupla mobiliza os recursos discursivos (imagens; conhecimento partilhado com o leitor; conhecimento de mundo – principalmente em relação ao espaço do hipertexto), bem como recursos sintáticos (pontuação; advérbio; referência) de que tem conhecimento e acesso, a fim de estabelecerem a coerência e coesão por meio deles e, dessa maneira, promoverem a textualidade não apenas para o texto em si, mas, principalmente, para a textualidade que será construída pelo seu leitor/usuário do *blog*. Assim, a dupla mantém o propósito comunicativo dos dois primeiros parágrafos do seu texto no *blog* que, destacamos, é o de informar, promover a reflexão e convencer o seu leitor do que afirmam em seu texto.

Passemos, a partir de agora, aos excertos 3 e 4 do texto.

- (3) O que você queria mostrar com a sua selfie? Bom, a maioria das pessoas usam esse meio para mostrar bens, como um carro novo, uma casa na praia, uma viagem. Muitos dos sorrisos de hoje em dia só são em frente as cameras, algumas pessoas mostram ser uma pessoa que não é para ser aceito na sociedade sem julgamentos, vivemos de aparência, um personagem que criamos, que quando vivemos muito tempo nele, esquecemos até quem somos de verdade.
- (4) Essa era não começou com o surgimento da tecnologia, você já deve ter visto muitas vezes nos seus livros de história, pessoas que se auto-intitulavam nobres, para serem vistos e tratados de maneira superior que a maioria, porem a maioria desses títulos eram comprados, pessoas com ambição ao extremo, com sede de poder e fama.

Observemos o que as duplas conversam enquanto produzem esses trechos 3 e 4 do texto produzido no suporte *blog*, como mostra o Quadro 14, adiante:

Quadro 14 - Diálogo da dupla na escrita dos trechos 3 e 4

<b>Falas da dupla enquanto escrevem os trechos 3 e 4 no <i>blog</i></b>
<b>G.:</b> A gente coloca uma coisa do atual... a gente coloca uma coisa do atual... pra pessoa quando ver...
<b>J.:</b> Mas vamo continuar com o antigo?!
<b>G.:</b> Não. Mas... não é isso que eu tô falando. A gente coloca uma coisa do atual, colocando o tema do atual a pessoa vai conseguir enxergar aquilo que passou na antiguidade.
<b>J.:</b> Então tipo... quantas vezes você fingiu ser uma pessoa que não era... (inaudível) outras pessoas?
<b>G.:</b> Isso fugiria um pouco do tema. Sabe o que a gente fa? Ah... (sinal da escola toca) Noos! Éeeeeee....
[...]
<b>J.:</b> Até quem somos de verdade.
<b>G.:</b> ãh?
<b>J.:</b> Até quem somos de verdade!
<b>G.:</b> Não! Até quem somos!
<b>J.:</b> Não! Tem que enfatizar o de verdade.
<b>G.:</b> Hã?
<b>J.:</b> Tem que enfatizar o de verdade.
<b>G.:</b> Como?
<b>J.:</b> Por que até quem somos! Nós podemos ser aquele personagem...ou a gente de verdade! Até quem somos (inaudível) de verdade.
<b>G.:</b> Então tá. Assim. Deixa assim. Augh... Próximo...
<b>J.:</b> Vamo...botar alguma experiência nossa?
<b>G.:</b> Ah... Não! Eu pensei em fazer agora a questão da antiguidade.
<b>J.:</b> Mas isso já tá relacionado à antiguidade.
<b>G.:</b> Não! Aí ó ...repara! Hã... a gente falou meio que da atualidade, a gente fal... ah...isso não vem de agora. Isso antigamente...
<b>J.:</b> Então vai! Você provavelmente já viu nos seus livros de história alguém...
<b>G.:</b> Não. Não, não há condições não.
<b>J.:</b> Mas deveria! Por que a gente sempre vê isso quando a gente estuda. (digitação) (silêncio). Resolveu colocar?
<b>G.:</b> Tu tá falando... Ó: essa era não começou com o surgimento da tecnologia. Você já deve ter visto nos seus livros de história... completa!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Os trechos 3 e 4, acima, correspondem, respectivamente, ao terceiro e quarto parágrafos produzidos por esta dupla. No trecho 3, a dupla começa questionando sobre o que se pretende mostrar quando se faz uma *selfie*; logo após, eles mesmos respondem a este questionamento,

dizendo que a maioria das pessoas utilizam a *selfie* para mostrar para outras pessoas o que possuem ou o que fazem, sendo, às vezes, essa exposição uma representação manipulada da realidade e que tem o intuito de obter uma aceitação da sociedade. Para a dupla, esta é uma forma de criarmos um personagem que, se for sustentado por muito tempo, pode fazer com que esqueçamos de quem somos na vida real. No outro trecho, o 4, a dupla explica que a era da *selfie* tem sua origem em um outro momento que não esse atual. Segundo a dupla, pelos livros de história seus leitores podem perceber que no passado as pessoas tinham o costume de se auto intitular nobres e, para isso, muitas vezes, compravam esses títulos com o objetivo de serem aceitos pela sociedade. Conforme a dupla explica, esta atitude de auto intitulação “a todo o custo” era feita por pessoas que, nas palavras da dupla, tinham “ambição ao extremo, com sede de poder e fama”.

A respeito do diálogo, enquanto escrevem o seu texto, a dupla discute como deverá ordenar as informações que querem colocar na sua produção. Conforme a vontade de G., a informação sobre a *selfie* na atualidade deve vir antes da informação sobre a *selfie* no passado, porque, conforme acredita, ao colocar nesta ordem “as pessoas” já compreenderão como foi no passado. Ao que nos parece, ao proferir o trecho “então... tipo... quantas vezes você fingiu ser uma pessoa que não era...”, J. mostra que não compreendeu a proposta feita por G. no que concerne à relação do presente e passado da *selfie*, pois entende este como se fosse um passado mais recente vivido pelo seu leitor (pessoa). G. discorda dessa sugestão de J., dizendo que tal colocação levaria à fuga do tema.

Em seguida, enquanto G. digita uma das frases, J. sugere que adicione a frase “até quem somos de verdade”. G. discorda e J. diz, por mais duas vezes, que eles devem “ênfatizar o de verdade” e justifica sua ideia afirmando que “...nós podemos ser aquele personagem... ou a gente de verdade! Até quem somos (inaudível) de verdade”. Logo após, G. finalmente concorda com J. e, assim, iniciam uma conversa a respeito do terceiro parágrafo do texto. Neste ponto, G. retoma a ideia de antiguidade que foi sugerida inicialmente a respeito da atualidade e antiguidade da *selfie*. A partir daí, J. sugere que eles registrem da seguinte maneira: “você provavelmente já viu nos seus livros de história alguém...”, para que, dessa forma, possam relacionar a era da *selfie* que se vê na atualidade com a *selfie* como era vista no passado.

Ao fazermos a análise dos dois trechos destacados, 3 e 4, notamos que a dupla, além de discutir o tema trazendo informações novas sobre a era da *selfie*, a exemplo de afirmarem que a *selfie* não seria uma cultura apenas da atualidade, mas, sim, de uma época anterior à essa, buscaram, ainda, fortalecer esta afirmação, apostando no conhecimento que o seu leitor possa ter sobre a autointitulação, como, por exemplo, ao recorrer às informações que estariam

relacionadas à temática e que, possivelmente, como julgam, são veiculadas pelos livros de história, ao dizerem “... você já deve ter visto muitas vezes nos seus livros de história [...]”. Segundo Koch (2015), no processo de construção da coerência de um texto podemos contar não apenas com elementos linguísticos na superfície desse texto, mas, também, com outros elementos da coerência que possibilitem a constituição de sentidos para os interlocutores. No caso dos dois trechos citados acima, encontramos, além do fator da informatividade – novas informações acerca do tema –, o fator da focalização que pode cooperar, ou não, para uma discussão temática que possa ser facilmente compreendida pelo leitor. Embora possamos pensar que a informatividade e a focalização sejam elementos opostos, posto que o primeiro indica uma informação nova que rompe com as expectativas do leitor, e o segundo, que diz respeito à insistência, de certa forma, em um determinado ponto da temática a ser discutido, podemos entender que, neste caso do texto da dupla, ambos os fatores de textualização contribuem conjuntamente para o estabelecimento da coerência. Mostraremos, então, como essa cooperação acontece.

Com base nos estudos de Groz (1981), Koch e Travaglia (1997) apresentam a focalização como um fator que contribui para a textualidade. Segundo os autores, este fator possui uma relação direta com outros dois fatores textuais, quais sejam: o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado. Os autores salientam que, apesar dos estudos de Grosz estarem relacionados a diálogos orais, as colocações feitas pelo estudioso podem ser validadas também no texto escrito, assim, de acordo com Koch e Travaglia (1997),

Segundo Grosz, falante e ouvinte, no diálogo, focalizam sua atenção em pequena parte do que sabem e acreditam, e a enfatizam. Assim, certas entidades (objetos e relações) são centrais para o diálogo e não só isto, mas também elas são usadas e vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto como o ouvinte interpreta (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 82).

Nesse sentido, analisamos a conversa que a dupla mantém durante a produção dos trechos 3 e 4 do texto produzido no suporte *blog* e pressupomos que, ao fazerem escolhas para ordenar as informações que pretendem inserir no seu texto, a dupla considera duas questões que julga serem importantes nesse processo: uma que se refere à suposição, pela dupla, de que o seu leitor não saiba que a *selfie* tenha sua origem no passado, uma vez que buscam posicionar a informação atual sobre a *selfie* antes da informação da *selfie* na antiguidade com o objetivo de contribuir para a compreensão (pelo leitor) de como a *selfie* era vista no passado, como podemos perceber no trecho 3: “... bom, a maioria das pessoas usam esse meio para mostrar

bens, como um carro novo, uma casa na praia, uma viagem. Muitos dos sorrisos de hoje em dia só são em frente as câmeras...” (antes); e no trecho 4: “Essa era não começou com o surgimento da tecnologia, você já deve ter visto muitas vezes nos seus livros de história, pessoas que se auto-intitulavam nobres...” (depois). Podemos perceber esta preocupação, presente nesses dois trechos, por exemplo, ao observar o diálogo da dupla, especialmente no ponto em que G. diz “... a gente coloca uma coisa do atual, colocando o tema do atual a pessoa vai conseguir enxergar aquilo que passou na antiguidade”; a outra questão é a de que esta informação que a dupla julga ser nova deve ser retomada, conforme a dupla afirma, para que o texto seja melhor compreendido. Supomos que o trecho de conversa em que a fala de J. salienta o seguinte: “você provavelmente já viu nos seus livros de história alguém...”, juntamente com a justificativa desta fala expressa no trecho também dito por J.: “por que a gente sempre vê isso quando a gente estuda”, pode indicar que a dupla tem o interesse de focalizar a questão de que a *selfie* não é uma inovação da atualidade. Em outras palavras, no processo de constituição da textualidade os escreventes selecionam parte do que sabem e acreditam a respeito do tema “A era da *selfie*”, isto é, o seu **conhecimento de mundo**, com o objetivo de que seu leitor, com base no que já possa ter estudado sobre o tema (nos livros de história), compreenda toda a temática, relacionando o contexto presente da *selfie* com o contexto do passado da *selfie*. Percebemos, portanto, que a dupla reconhece a importância do seu conhecimento de mundo acerca do tema abordado no texto, como, também, cria expectativas sobre as possíveis dúvidas ou lacunas nas informações que os seus interlocutores possam ter sobre o assunto e, por isso, buscam focalizar a sua discussão em um determinado ponto para que possa atender tanto às expectativas do seu leitor quanto ao objetivo comunicativo do seu texto.

Percebemos que no texto produzido no suporte *blog* a dupla reúne características de um texto que foi pensado para um leitor específico, como é o caso do leitor de *blogs*. A nosso ver, estas características estão explícitas no texto, uma vez que as escolhas lexicais e discursivas demonstram que a dupla se preocupou com a compreensão que o seu leitor terá ao ler o seu texto, como já explicitamos no parágrafo acima. Além disso, buscamos em nosso banco de dados, informações que pudessem nos certificar a respeito dessa inquietação da dupla em organizar as ideias visando a uma percepção específica pelo seu leitor/usuário. Desse modo, encontramos, no questionário 2 (Apêndice D), as considerações que a dupla expôs quando foi aberto o espaço para que pudessem comentar a respeito da escrita no *blog*. Vejamos, então, estas considerações no Quadro 15:

f) Nas linhas abaixo, você tem um espaço aberto para considerações acerca do assunto.	
Consideração de J.:	Consideração de G.:
Blogs são como um “jornal da internet”, um lugar virtual onde se pode expor ideias e também ter informações sobre o que mais lhe interessa.	Blog é um assunto complexo, pelo fato de não sabermos o que é verdade ou fake, o que chama atenção hoje em dia? O que as pessoas querem ouvir?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como vemos, no quadro acima, J. considera que pelo fato de os *blogs* serem como um tipo de “jornal da internet”, nele as pessoas podem tanto expor as ideias, como, também, encontrar as informações que procuram. Já para G., o *blog* é um espaço que veicula informações que não sabemos se são verdadeiras ou não, como G. menciona, “fake”<sup>22</sup>, destacando, assim como J., a questão do interesse das pessoas (que movimentam os conteúdos encontrados na rede) nos dias atuais. Para G., estas características configuram o *blog* como algo complexo.

Primeiramente, atentemo-nos para a consideração de J., especificamente no que importa a questão em que compara o *blog* a um “jornal da internet”. Pressupomos que J. conhece algumas das características comuns ao hipertexto *on-line*, principalmente do *blog*, haja vista que mostra saber que um *blog* pode ser do tipo jornalístico-informativo, por exemplo. De acordo com Schittini (2004), os diversos tipos de *blogs* podem ser categorizados em três diferentes ambientes de produção e veiculação: jornalístico, pessoal e de serviços. Para a análise do texto dessa dupla, a princípio, destacamos o *blog* inserido no ambiente hipertextual jornalístico.

O grau de monitoração de um texto está relacionado com a utilização de elementos que proporcionem uma manifestação, no sentido de conduzir o interlocutor à compreensão do discurso presente nesse texto. Desse modo, o *blog* elaborado pela dupla, conforme vimos na seção 2.2.1.1, da segunda seção desta dissertação, apresenta recursos que evidenciam uma linguagem mais próxima do universo jornalístico-informativo, tanto pela presença de estruturas enunciativas de um jornal, como, por exemplo, no início do texto “Estamos mesmo vivendo a era da selfie? O que seria a era da selfie? Como ela surgiu? Será mesmo que a selfie surgiu com o aparecimento da internet, redes sociais, ou celular?”, quanto pelo estilo comum ao *blog*, como, por exemplo, a possibilidade de uso de uma linguagem informal, como podemos ver no trecho

<sup>22</sup> *Fake* é um termo do idioma inglês que significa “falso”. No contexto da internet, o emprego deste termo refere-se às contas ou perfis que são usados com o intuito de ocultar o verdadeiro usuário.

3 em que a dupla se dirige diretamente ao seu interlocutor por meio do uso do pronome de tratamento “você”.

Já a opinião de G. acerca do *blog* revelou-nos que a sua preocupação com a compreensão que o leitor pode ter sobre o seu texto perpassa, também, o viés das características do *blog*, pois, ao incitar a dubiedade das informações encontradas nos *blogs*, supomos que G. se refere à amplitude de notícias, informações, comentários etc. que fazem parte da configuração do ambiente hipertextual conectado à internet. De acordo com Xavier (2002), o hipertexto *on-line* caracteriza-se por sua imaterialidade, confluência de modos enunciativos, não linearidade e intertextualidade infinita. Cada uma dessas características do hipertexto contribui para a constituição de sentidos (coerência) dos textos, que são veiculados neste ambiente multissemiótico, pelo leitor. No tocante à consideração de G. a respeito do *blog*, destacamos que duas dessas características hipertextuais apontadas por Xavier podem ter influenciado na produção dessa dupla no seu texto, neste suporte, a saber: a não linearidade e a intertextualidade infinita. Se, de acordo com G., o *blog* possui uma complexidade, julgamos que esta está relacionada à possibilidade de o usuário/leitor poder transitar entre um texto e outro, ou, em alguns casos, de uma página *web* para outra com a facilidade de um click. Outra possibilidade, ainda, está no fato de que, mesmo que esses textos e páginas estejam ligados por um mesmo domínio discursivo, a intertextualidade infinita, que é comumente direcionada por meio de *hiperlinks*, é um aspecto que pode favorecer a desorientação do leitor/usuário. No caso do *blog* criado por esta dupla não houve a inserção de *hiperlinks*. Assim, pressupomos que a dupla se preocupou em manter o seu leitor suficientemente informado a respeito do tema discutido, A era da *selfie*, utilizando, para isso, o fator focalização como mecanismo de coerência textual, justamente por compreenderem que as características hipertextuais poderiam, de alguma maneira, prejudicar a constituição de sentidos pelo leitor.

Discutido como foi o desenvolvimento do texto no suporte *blog*, passemos, agora, para a parte final produzido pela dupla, nesse suporte. Nesse intento, vejamos, a seguir, os trechos 5 e 6 que correspondem aos dois últimos parágrafos desse texto:

- (5) Você está vivendo de aparencias? A vida nos dá poucos momentos de felicidade, em vez de tirar uma *selfie*, aproveite esse momento, sorria, seja você mesmo, sem medo, por que todos envelhecemos, e oque você vai ter no final? Vai lembrar dos momentos felizes e sorrir por ter aproveitado ou vai olhar para seu celular e derramar lágrimas por momentos tirados de você.

(6) Seja você mesmo e aproveite a vida, saia desse computador ou celular, veja o mundo ao seu redor e de um belo sorriso.

No trecho 5, há duas perguntas direcionadas para o leitor/usuário do *blog*: “Você está vivendo de aparências?” e “[...] e o que você vai ter no final?”. Estas perguntas são respondidas nesse mesmo parágrafo, respectivamente nos trechos “A vida nos dá poucos momentos de felicidade, em vez de tirar uma selfie, aproveite esse momento, sorria, seja você mesmo, sem medo, por que todos envelhecemos” e “Vai lembrar dos momentos felizes e sorrir por ter aproveitado ou vai olhar para seu celular e derramar lágrimas por momentos tirados de você”. Já no trecho 6, a dupla sugere ao leitor/usuário que saia do computador e aproveite a vida e o mundo à sua volta, uma vez que supõe que o seu leitor esteja realmente vivendo de aparências.

Observemos, a seguir, no Quadro 16, o diálogo realizado pela dupla enquanto escrevem os trechos acima em seu texto no suporte *blog*:

Quadro 16 - Diálogo da dupla na escrita dos trechos 6 e 7 no *blog*

<b>Falas da dupla enquanto escrevem os trechos 6 e 7 no <i>blog</i></b>
<b>J.:</b> Queria falar algo como tipo... as pessoas hoje não vivenciam os momentos não. Apenas pensam em registrar pra dizer que aconteceu. [...]
<b>J.:</b> Tipo... o tempo tá passando tão rápido... Você vai ter a foto mais não vai ter a experiência. (risos)
<b>G.:</b> Boa! Aí a gente faz assim ó: você está vivendo de aparências? (digitação)
<b>J.:</b> ... (inaudível) dá ... (inaudível) verdade... tirar uma... (inaudível) ... aproveite este momento! [...]
<b>J.:</b> E tipo... isso é (inaudível) tão normal que às vezes a gente faz isso sem perceber.
<b>G.:</b> (inaudível)
<b>J.:</b> Essa coisa de tirar selfie. [...]
<b>G.:</b> Seja você mesmo!
<b>J.:</b> Seja você mesmo!
<b>G.:</b> Hum.
<b>J.:</b> Aproveite a vida! Sa-ia des-se computador (risos)! (Inaudível)
<b>G.:</b> É isso! Quem lê, termina e sai. Tá entendido? (digitação)
<b>J.:</b> Não, mas tipo... a pessoa que tá escrevendo também está no computador.
<b>G.:</b> Tu vai entender isso agora!
<b>J.:</b> Veja o mundo ao seu redor e?
<b>G.:</b> Aqui ó: ãh... seja você mesmo e aproveite a vida! Saia desse computador. É por que já tá terminando o texto. Então ele sai.
<b>J.:</b> Ahhhh....

**G.:** Ahhhh ...tá vindo? saia desse computador ou celular. Veja o mundo ao seu redor e dê um belo sorriso, ponto, é isso aí. É o resumo do resu...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Conforme vimos, neste diálogo, a dupla discute as ideias que pretendem inserir na parte final de seu texto escrito no suporte *blog*. Para J., ao fazerem uma *selfie*, as pessoas registram o que acontece em suas vidas, no intuito de divulgar esses acontecimentos sem que, verdadeiramente, os tenham vivido, assim, a dupla julga que, com o passar do tempo, as pessoas não terão experienciado nada do que mostram nas publicações de suas *selfies*. J. acredita que agir dessa maneira é uma coisa “tão normal”, posto que, como dizem, fazemos sem que percebamos que estamos agindo dessa forma. Em seguida, a dupla começa a escrever o parágrafo final de seu texto, sugerindo que o leitor deva demonstrar quem realmente é, por isso, propõe que o leitor/usuário saia do computador e passe a vivenciar o que “diz fazer” ao mostrar sua *selfie*. Nesse ponto, J. questiona G. sobre o fato de que a pessoa que está escrevendo o texto está, também, utilizando o computador. Ao ouvir o questionamento de J., G. responde justificando que: “Aqui ó: ãh... seja você mesmo e aproveite a vida! Saia desse computador. É por que já tá terminando o texto. Então ele sai”.

Ao analisarmos os dois trechos, 5 e 6, mostrados anteriormente, julgamos que a dupla parece demonstrar que conhece o perfil do seu leitor/usuário do *blog*, haja vista que suscita a ideia de que seu interlocutor esteja vivendo de aparências. Esta ideia é fortalecida principalmente no trecho 6 quando a dupla sugere para o seu leitor: “Seja você mesmo e aproveite a vida, saia desse computador ou celular, veja o mundo ao seu redor e de um belo sorriso”. Observamos que, nesses dois trechos, a dupla provoca uma possível reação do leitor, que, ao ler o seu texto, poderá se identificar com as pressuposições feitas (supostamente) a respeito dele e realmente fazer o que a dupla sugere, neste caso, sair do computador ou celular e aproveitar a vida. Nesse sentido, pressupomos, ainda, que a dupla busca se aproximar do seu leitor ao utilizar o termo “você”, com o objetivo de convencê-lo a ter uma atitude responsiva ativa como esta.

Conforme vimos no capítulo teórico desta dissertação, de acordo com Koch e Elias (2010), a coerência de um texto pode ser estabelecida de várias formas. As autoras destacam seis tipos de coerência: sintática, semântica, temática, pragmática, estilística e genérica. Cada tipo de coerência está relacionado aos princípios de interpretabilidade que recrutam os conhecimentos sociocognitivos interacionais de seus interlocutores (KOCH; ELIAS, 2010).

No caso dos trechos 5 e 6, do texto produzido por esta dupla no suporte *blog*, despertou-nos a atenção a utilização de dois desses tipos de coerência elencados pelas autoras: a pragmática e a estilística.

Primeiramente, destacamos a coerência pragmática. Observamos como a dupla constrói um sentido para o texto ao considerar o contexto de produção e os sujeitos envolvidos na situação interativa em relação aos propósitos comunicativos nos dois trechos. O espaço de enunciação em que a dupla está inserida é o *blog*. Os sujeitos envolvidos nessa interação são a dupla (locutor) e os leitores/usuários (interlocutores) desse *blog*. O propósito comunicativo desse trecho é conscientizar o seu leitor de que a vida é para ser vivida além das *selfies*, caso contrário, poderão sofrer algumas consequências. Assim sendo, julgamos que, ao pressupor que o seu leitor esteja diante de um desses aparelhos, a dupla considera que este leitor seja também uma pessoa que age como a maioria das pessoas que fazem a *selfie* e publicam nas redes sociais: não vivem o que postam. Este pressuposto da dupla, supomos, é que os impulsiona a fazerem as perguntas “Você está vivendo de aparências?” e “o que você vai ter no final?”. Vale lembrar que o ambiente hipertextual do *blog* permite que os interlocutores possam, efetivamente, responder a estas perguntas, caso queiram, no espaço reservado para os comentários, como já explicitamos no decorrer deste capítulo de análise. Percebemos, contudo, que a dupla ignora esta possibilidade de interação direta, haja vista que, mesmo criando oportunidades para que ela aconteça ao fazer tais perguntas, a dupla encoraja o seu leitor a não interagir diretamente no *blog*. Este encorajamento é feito por meio de frases, como, por exemplo, no trecho 6: “Seja você mesmo e aproveite a vida, saia desse computador ou celular, veja o mundo ao seu redor e de um belo sorriso”. Diante dessa suspeita, ao investigarmos o diálogo produzido por J. e G. enquanto digitam o seu texto no *blog*, deparamo-nos com o ponto em que a dupla mostra suas intenções em relação ao leitor, quando G. diz: “Aqui ó: ãh... seja você mesmo e aproveite a vida! Saia desse computador. É por que já tá terminando o texto. Então ele sai”. Esta atitude da dupla poderia ser considerada incoerente, uma vez que, a nosso ver, demonstraram ter ignorado uma característica tão expressiva desse gênero que é a possibilidade de inserção de comentários. No entanto, percebemos que, neste ponto, a dupla buscou seguir outro caminho para estabelecer a coerência: manter o seu propósito comunicativo ao tentar alertar o seu leitor das consequências de continuar vivendo de aparências, como é possível identificar no trecho 6, no ponto em que explicam: “por que todos envelhecemos, e o que você vai ter no final? Vai lembrar dos momentos felizes e sorrir por ter aproveitado ou vai olhar para seu celular e derramar lágrimas por momentos tirados de você”.

Buscamos apontar, no texto produzido no suporte papel, indícios de que a dupla possa, também, ter agido a fim de manter o seu propósito comunicativo. Nesse suporte, a dupla manteve o seu propósito comunicacional ao motivar a criação de respostas mentais dos seus leitores, pois, neste suporte, o gênero redação escolar não conta com a possibilidade de inserção de comentários e/ou respostas no próprio suporte; já no texto produzido no suporte *blog*, a dupla ignorou uma das peculiaridades do gênero – possibilidade de inserção de comentários, com o objetivo de manter o seu propósito comunicativo. Apesar dessas diferenças, a dupla considerou tanto o contexto de produção quanto os sujeitos envolvidos na interação, ao produzir os seus respectivos textos em ambos os suportes.

A respeito da coerência estilística, a dupla mostrou nesses dois trechos que, embora seu texto produzido no suporte *blog* tivesse algumas características de um texto dissertativo, como, por exemplo, ao informar o seu leitor sobre as características da *selfie* nos dias atuais e sua relação com o passado, este texto possui um estilo diferente do texto produzido pela dupla no suporte papel. Esta diferença pode ser expressa, por exemplo, no ponto em que a dupla utiliza uma linguagem menos formal para construção textual. Notamos que, ao utilizar o termo “você”, a dupla apropria-se do estilo do gênero *blog* para alcançar o seu objetivo comunicativo com o texto: convencer o leitor a valorizar a sua vida além da *selfie*. Vale lembrar que a dupla produziu no suporte papel um texto dissertativo-argumentativo cujo uso da língua manteve-se nos padrões formais comuns ao gênero redação escolar. De acordo com Marcuschi (2004), em geral, os *blogs* “Têm estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos. [...]” (MARCUSCHI, 2004, p. 62). Assim sendo, como já explicitamos em outro ponto deste tópico de análise, o termo *você* é um pronome de tratamento comumente utilizado em situações de interação mais íntimas, como, por exemplo, em uma conversa entre amigos. Pressupomos, então, que, ao utilizar dois estilos distintos em um texto, neste caso, o estilo do *blog* do tipo pessoal e o estilo de *blog* informativo, a dupla buscou dar continuidade ao tema A era da *selfie* sem se desviar do propósito comunicativo pretendido na produção do seu texto.

Destacamos, ainda, que, diferentemente do texto produzido pela dupla no suporte papel, a construção da coerência no texto produzido no suporte *blog* leva em consideração outros elementos constituidores de sentido que vão além do texto escrito, uma vez que o hipertexto, espaço em que o *blog* está inserido, permite a utilização de várias semioses, como é o caso das imagens mostradas na figura 16 (no início desta seção) escolhidas pela dupla para compor o seu texto nesse suporte. Assim, nossa investigação seguiu buscando entender como tais imagens podem contribuir para a constituição do sentido nesse texto produzido no *blog*.

Mostraremos, então, a seguir, para uma melhor visualização desse recurso, as figuras que contêm as duas imagens escolhidas pela dupla para compor o seu texto no suporte *blog*. Vale lembrar que estas figuras contêm as mesmas imagens representadas pela figura 16, mas, agora, as retomaremos com o objetivo de observar as respectivas imagens e, posteriormente, analisá-las. Assim sendo, na Figura 17 mostramos a imagem do plano de fundo do *blog* e na Figura 18 apresentamos a imagem escolhida pela dupla para representar o seu texto.

Figura 17 - Imagem do plano de fundo do blog



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Figura 18 - Imagem que representa o texto da dupla



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Veamos, agora, no Quadro 17, o que a dupla conversa enquanto escolhe estas imagens que fazem parte do seu texto no suporte *blog*:

Quadro 17 - Diálogo da dupla ao escolher imagens para o blog

<b>Falas da dupla enquanto escolhem as imagens para o <i>blog</i></b>
<b>J.:</b> Vou pegar uma imagem aqui.
<b>G.:</b> É o resumo do resumo do resumo.
<b>J.:</b> Colocar aí a era do selfie mesmo.
<b>G.:</b> Nããããããããomm. Seria bom a gente colocar imagem da natureza?
<b>J.:</b> Natureza? Pra quê?
<b>G.:</b> Não sei.
<b>J.:</b> Vamo colocar uma da era da selfie ... e outra (inaudível)
<b>G.:</b> ãaah... Já sei! Peraí!
<b>J.:</b> <b>Aain!</b> (risos)
<b>G.:</b> Hum ... cadê? (risos)
<b>J.:</b> (risos) ok (risos)
<b>G.:</b> Seria massa a gente colocar uma pessoa tirando uma selfie e uma imagem linda atrás, só que a pessoa não tá pegando essa imagem. Éeeeeee...
<b>J.:</b> Uma selfie... (silêncio) tinha de um casal ali... mas tu não acha que...
<b>G.:</b> Aqui?
<b>J.:</b> Essa aqui não?... ela tá tirando a foto desse mesmo ponto oh.. o negócio tá pra cá?

<p><b>G.:</b> É, pode ser! ãnnhh Tá! Hum...Ah</p> <p><b>J.:</b> Aê!! Enviar feedback. Como é que vai pra pública?</p> <p><b>G.:</b> Não quer botar outro não?</p> <p><b>J.:</b> Não. Essa representa. Certinho o que a gente explicou. E a gente não tem tempo meu caro.</p>
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Nas figuras 17 e 18, como vemos, há duas imagens que contribuem para a compreensão do texto produzido neste *blog*. Primeiro, a figura 17 mostra a imagem do plano de fundo do *blog*, em que podemos ver que a dupla buscou mostrar um ambiente em que há uma parede com quadros que têm molduras aparentemente antigas. Já a figura 18 mostra uma imagem que apresenta uma pessoa com um celular na mão fazendo uma *selfie*.

Como foi possível verificar neste diálogo, a dupla discute como serão as imagens que irão figurar o seu *blog*. Durante a conversa, embora não esteja claro quando a dupla escolhe a imagem de plano de fundo do *blog* (mostrada na figura 17, anteriormente), supomos que não houve divergência na escolha pelo fato de ser uma atitude visual – J. escolheu a imagem de plano de fundo e G. não discordou. Já no caso da imagem da figura 18 neste momento da conversa acima, J. está com o cursor do mouse pesquisando algumas imagens na *web* quando diz para G.: “Vou pegar uma imagem aqui. Colocar aí a era do selfie mesmo”. Ao ouvir a sugestão de J., G. discorda e sugere que insiram uma imagem da natureza. J., em tom de voz alto, pergunta: “Natureza? Pra quê?”. Em seguida, J. novamente sugere que coloquem uma imagem da era da selfie. Ao concordar com J., G., mostrando-se empolgado, diz: “Seria massa a gente colocar uma pessoa tirando uma selfie e uma imagem linda atrás, só que a pessoa não tá pegando essa imagem. Éeeeeee...”. Logo após, G. pergunta para J.: “Não quer botar outro não?”, ao que J., com convicção, responde negativamente, justificando que a imagem que foi destacada por eles representa “certinho” o que eles explicaram no texto. A dupla finalmente chega a um consenso e decide pela imagem que mostra uma pessoa (mulher) que está fazendo uma *selfie*. Notamos que, ao escolherem as imagens que estão presentes no seu *blog*, eles consideraram a influência do gênero textual sobre estas escolhas, uma vez que o *blog* é um gênero textual digital que está inserido em um ambiente hipertextual *on-line*.

Para Xavier (2002), o hipertexto *on-line* é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2002, p. 29). Segundo o autor, os recursos semióticos oportunizados pela tecnologia digital presente neste ambiente tendem a produzir em seus hiperleitores “percepções jamais antes experienciadas em qualquer outro modo de enunciação analógico” (XAVIER, 2002, p. 29). No caso do texto produzido pela dupla no suporte *blog*, as

imagens escolhidas, tanto para compor o plano de fundo quanto para figurar outro ponto desta página *web*, serviram de complemento para o texto da dupla, uma vez que ao escolherem a imagem representada pela figura 17, em que aparecem os quadros com molduras aparentemente antigas, supomos que a dupla pretendeu materializar a ideia de um passado da *selfie* (autorretrato). Do mesmo modo, julgamos que, ao escolherem a imagem da figura 18 para representar o seu texto, a dupla pretendeu mostrar a atualidade da *selfie* para que o seu leitor/usuário possa relacioná-la com o plano de fundo e fazer a relação entre o passado e o presente do ato de fazer uma *selfie*. Nestes dois casos, o estabelecimento da coerência foi favorecido, principalmente, pelo fato de que a dupla conseguiu manter o fio discursivo do texto escrito em relação ao texto semiótico (as imagens).

Agora, que analisamos as produções textuais da dupla tanto no suporte papel quanto no suporte *blog*, faremos, na próxima subseção, a discussão dos resultados encontrados.

#### **4.2.1 Discussão dos resultados**

Como vimos nas duas seções anteriores, a dupla produziu dois textos que possuem entre si diferenças e semelhanças no seu processo de produção. Para entender melhor a análise que foi feita destas ocorrências textuais presentes nos dois suportes, apresentaremos, nesta subseção, uma discussão dos resultados encontrados após a análise de todo o processo de cada uma das produções. Procederemos, então, da seguinte maneira: primeiro, mostraremos um quadro comparativo a respeito da estrutura genérica encontrada no texto produzido nos dois suportes; em seguida, discutiremos como ocorreram os planejamentos de cada um dos textos e, também, como aconteceram as escolhas dos seus respectivos títulos; logo após, discutiremos como a dupla construiu o sentido para os seus textos nas três partes estruturais e discursivas correspondentes à introdução, desenvolvimento e conclusão da produção textual em cada suporte.

Assim sendo, apresentamos, a seguir, o quadro comparativo da estrutura genérica encontrada nos textos escritos no papel e no *blog*. Vejamos o Quadro 18:

Quadro 18 - Quadro comparativo: características genéricas dos textos escritos no papel e no blog

<b>Suporte</b>	<b>Papel</b>	<b>Blog</b>
<b>Gênero encontrado</b>	Redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo	Blog do tipo jornalístico-informativo
<b>Estrutura composicional</b>	Parágrafos organizados estruturalmente e discursivamente em introdução, desenvolvimento e conclusão	Texto não demarcado paragrafalmente, mas apresenta um arquétipo de um texto do tipo dissertativo-argumentativo
<b>Conteúdo temático</b>	Preocupação com uma escrita mais formal	Preocupação com uma escrita menos formal
<b>Estilo</b>	Ocorrência do estilo do gênero e, em menor grau, também, do estilo da dupla. Predominância do estilo do gênero.	Ocorrência do estilo do gênero e também do estilo da dupla, mas em maior grau em relação ao texto escrito no papel. Alternância do estilo do gênero e estilo da dupla.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Conforme mostramos no quadro anterior, o texto produzido pela dupla no suporte papel trata-se do gênero redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo, haja vista que apresenta uma configuração textual composta por estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, da qual destacamos as seguintes peculiaridades, respectivamente: 1) estruturação paragrafal que se organiza em três partes distintas, nessa ordem: introdução, desenvolvimento e conclusão; 2) conteúdo temático que corresponde a uma escrita mais formal, ou seja, esse texto, além de trazer a discussão a respeito do tema, o faz com uma linguagem formal comum aos textos desse tipo, uma vez que é perceptível a preocupação dos escreventes com a formalidade da escrita ao fazerem as suas escolhas lexicais, sintáticas e discursivas na produção textual; 3) presença maior do estilo do gênero, uma vez que as características do gênero redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo foram predominantes e conduziram as escolhas de conteúdo, estrutura e estilo durante o processo de produção desse texto. Em grau menor, constatamos o estilo da dupla quando os estudantes expõem suas experiências e peculiaridades de conhecimento a respeito do tema na construção de sentido que intencionam apresentar no seu texto.

Já o texto produzido pela dupla no suporte *blog* possui características diferentes do texto produzido no papel, apresentando, em determinados momentos, alguns pontos de convergência entre eles. No suporte digital temos um texto com as características do gênero *blog*, já que nessa

produção textual encontramos as seguintes características: 1) em sua estrutura – um texto sem a sua organização paragrafal definida, posto que os tópicos de introdução, desenvolvimento e conclusão não estão claramente explícitos em parágrafos específicos, nem há recuos de margens indicando início de parágrafo; mas há, discursivamente, uma divisão textual. Além do texto escrito, encontramos características hipertextuais, como, por exemplo, a imagem de fundo e uma imagem no final do texto que contribuem para a constituição de sentidos; 2) o conteúdo temático também apresenta diferenças, uma vez que corresponde ao direcionamento discursivo do texto em favor das expectativas do leitor, algo comum nesse suporte, já que as escolhas lexicais, sintáticas e discursivas são motivadas pelas expectativas que os escreventes têm em relação aos possíveis leitores do seu texto; e 3) o estilo – encontramos expressos tanto o estilo do gênero *blog* quanto o estilo dos escreventes que compõem a dupla. No entanto, destacam-se as características genéricas, mas tendo em vista o meio digital em que está inserido, haja vista que no processo de produção do texto e constituição do seu sentido, a dupla deixa-se guiar por possíveis atitudes do interlocutor, como, por exemplo, o modo como os usuários comuns ao *blog* responderão às reflexões, questionamentos e perguntas diretas expostas no texto – essa não foi uma preocupação no suporte papel.

Ainda a respeito dessa estrutura genérica encontrada, é inegável que, mesmo que haja diferenças e semelhanças entre os textos produzidos nos dois suportes, principalmente no seu processo de produção textual, ambos os textos apresentam características genéricas que atuam sobre cada um dos gêneros utilizados para a interação conduzida pela dupla. Assim, se, por um lado, na escrita do texto no papel a dupla escolheu expor as suas ideias utilizando o gênero redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo e, para isso, “se deixou levar” pelas características e funções estilísticas que emanam do próprio gênero juntamente com as influências decorrentes do seu contexto de produção, por outro, encontramos na produção do texto escrito no suporte *blog*, além das forças genéricas do próprio *blog*, a predominância, em alguns pontos, da influência do estilo pessoal da dupla em detrimento do estilo do gênero, quando, por exemplo, a dupla recorre à linguagem menos formal com o uso do termo “você” para que, assim, possa atender o seu propósito comunicativo de convencer o seu leitor a agir de acordo com a ideia que propõe no texto.

Assim sendo, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de escrita textual, na escola, ocorre por meio de diversas maneiras; dentre elas, destacamos que a utilização de modelos de textos já escritos como uma forma de fazer com que o aluno se inspire e, a partir dele, desenvolva o seu próprio texto, ainda é uma atitude bastante empregada nas práticas educacionais. Em outras palavras, atualmente, ao explicar, ensinar ou aplicar um determinado

conteúdo disciplinar, ainda é comum que os professores trabalhem, antes, outros textos (de um mesmo gênero), a fim de “chamar a atenção” do aprendiz para a sua configuração e características fundamentais para que esses textos sejam classificados como pertencentes a um mesmo gênero. É importante lembrar que tais peculiaridades presentes nesses textos fazem com que o aluno, diante de um contexto de produção similar ou igual ao contexto em que os desenvolveu pela primeira vez, lembre-se de tais especificidades e, assim, as reproduza no novo texto. É o que encontramos no texto produzido no suporte papel. A todo momento da produção, a dupla busca manter-se dentro das características genéricas que o gênero redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo dita. Além disso, a dupla comporta-se de acordo com o ambiente em que se encontra (na sala de aula), uma vez que os estudantes demonstram estar apressados para escrever e finalizar o seu texto e, ainda, não se preocupam em constituir um sentido específico para o seu interlocutor que ultrapasse as características desse gênero. Esse, sem dúvidas, é um comportamento típico de estudantes em produção de textos que têm como destino final a leitura e avaliação apenas pelo professor da disciplina para a qual escrevem.

Contrário a isso, detectamos que a dupla demonstrou um comportamento diferente ao produzir o seu texto no *blog*. A produção de um texto em plataforma digital e *on-line* permitiu aos escreventes uma relativa ampliação de horizontes para a discussão temática que foi desenvolvida pelos participantes. Nesta plataforma digital, em várias etapas da construção textual, a dupla considerou a possibilidade de ocorrência de atitudes responsivas ativas de seu interlocutor, neste caso os leitores/usuários desse *blog*. Nesse processo de textualização, a construção dos sentidos contou não apenas com as forças atuantes do gênero *blog* que, certamente, destacou-se, como, por exemplo, na complementação do sentido por meio de imagens e da própria condição sociocomunicativa desse gênero, mas, também, com as intenções pessoais da dupla que mostrou, por diversas vezes, conhecer esta esfera comunicativa. Assim, por meio da análise do diálogo entre os escreventes do texto no *blog*, evidenciamos que, embora ainda estivessem no mesmo contexto de produção em que se encontravam no momento da escrita no suporte papel, a dupla mostrou-se atenta não somente em cumprir com as “regras” de produção textual escrita desse gênero (seguir um modelo de escrita pré-existente), mas, especialmente, em atender às expectativas do seu interlocutor e, assim, informar, discutir, levar à reflexão e promover a interação direta. Portanto, a dupla considerou como contexto de produção, no caso da escrita do texto no *blog*, o ambiente hipertextual *on-line* desse *blog*.

Seguindo esse raciocínio, acreditamos que, assim como é inegável que o contexto de produção seja determinante para o processo de constituição de sentidos vários para um mesmo texto, é, também, determinante para que ocorra, ou não, a etapa de planejamento que antecede

as produções textuais escritas. Isto é, ao analisar os dados, percebemos que, ao se depararem com o ambiente escolar da sala de aula e em seguida serem solicitados a escreverem um texto, tendo como suporte de escrita a folha de papel, os escreventes comportaram-se com certa familiaridade em escrever o seu texto sem que, antes, fizessem qualquer planejamento ou esquema, quer seja escrito quer seja oral. Diferentemente disso, a dupla, ao ser solicitada a produzir um texto, no mesmo ambiente em que produziu o texto no papel (sala de aula), mas, dessa vez, tendo como suporte para essa escrita o *blog* criado por eles, mostra-se preocupada em discutir e definir de que maneira poderão atingir os seus objetivos comunicativos. Assim, levando em conta que o contexto de produção considerado pela dupla ao escrever o seu texto no *blog* seja o ambiente hipertextual *on-line* (do *blog*) e o contexto de produção considerado pela dupla para a escrita do seu texto no suporte papel seja o ambiente escolar (sala de aula), concluímos que, se por um lado, no texto produzido no suporte papel, a dupla, antes de começar o seu texto, não faz nenhum esboço ou esquema sobre quais ideias serão discutidas ou, ainda, de que maneira cumprirão com os objetivos comunicativos pretendidos em comum, por outro, na produção escrita no *blog*, a dupla, antes de começar a escrever o seu texto, faz um planejamento oral, em que, nele, discute estratégias de como atingir os seus propósitos comunicativos, como, por exemplo, quando eles discutem em que local do texto devem inserir a definição de *selfie*, ou, ainda, quando determinam a quantidade de informação necessária para que se constitua o sentido que desejam despertar em seu leitor ao lerem o seu texto, e, também, quando decidem qual será o modelo de enunciação que utilizarão para desenvolver o tema “A era da *selfie*”, neste caso, o texto nos moldes de uma forma textual cuja linguagem é predominantemente jornalístico-informativa.

Em relação ao processo de textualização que ocorre durante a escolha dos títulos para os textos produzidos nos dois suportes, a dupla comporta-se de maneira bastante semelhante nas duas produções. Para uma melhor compreensão das discussões que faremos a respeito dessa etapa da análise, apresentamos o quadro comparativo (Quadro 19), a seguir, em que constam as ações da dupla em cada uma das produções. Vejamos, então:

Quadro 19 - Quadro comparativo: ações da dupla na escolha dos títulos ao escrever no papel e no blog

	<b>Papel</b>	<b>Blog</b>
Escolha do título	Era da Selfie!?	A era da selfie?
Discussão para a escolha	Curta	Curta
Recurso <b>linguístico-discursivo</b> utilizado para atender ao objetivo comunicativo da escolha do título	Os sinais de pontuação “!” e “?”	O sinal de pontuação “?”  Monitoração do texto a partir de experiências pessoais em relação ao tema
Influência do contexto de produção	Preocupação com a coesão e coerência entre tema e título	Preocupação com o interesse do leitor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como vimos, no papel, a dupla, com uma discussão bastante curta, escolhe o seu título utilizando como recurso linguístico-discursivo os sinais de pontuação “!” e “?”, isto é, por meio deles, a dupla intenciona afirmar e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que diz. Semelhante a essa postura, ao escolher o título para o seu texto no *blog*, a dupla escolhe, também, o recurso da pontuação como estratégia discursiva, só que, agora, aplica apenas o sinal de pontuação “?” (interrogação). A respeito dessas escolhas, compreendemos que os escreventes moldam intencionalmente os seus textos tanto no papel quanto no *blog* orientados por conhecimentos individuais que possuem sobre o tema “A era da selfie”. Tais conhecimentos corroboram para que os seus textos sejam configurados de maneira coesa e coerente, posto que a dupla articula os sentidos oriundos do texto (de cada texto – no papel e no *blog*), quer seja os que eles, escreventes, buscaram construir, quer seja o que os seus leitores construirão quando lerem o seu texto. Vale lembrar que, concomitante à escolha do título, ocorre a escolha do nome para o *blog* que a dupla criou.

Nesse sentido, concluímos que, para a dupla, no processo de textualização ocorrido em ambos os textos, o contexto de produção de cada escrita influencia no interesse do interlocutor pelo que está escrito nesse(s) texto(s), haja vista que, ao discutirem questões, como, por exemplo, sugerirem que o título (nome) do *blog* deva “chamar a atenção”, os escreventes mostram-se atentos às qualidades tanto do gênero textual (*blog*) em que estão enunciando quanto do próprio meio hipertextual *on-line* em que o gênero *blog* está inserido, igualmente

quando se preocupam, durante a produção do texto no papel, em aliar o sentido do título “Era da selfie!?” do texto escrito ao tema “A era da selfie”.

Isto posto, para dar continuidade às discussões acerca do que encontramos no corpo dos textos produzidos nos dois suportes, pertinente se faz confrontar, mais detalhadamente, como ocorreu o processo de construção do sentido em cada texto produzido tanto no papel quanto no *blog*. Assim, no Quadro 20, adiante, comparamos como ocorreu o processo de textualização dos parágrafos que correspondem, estruturalmente ou discursivamente, às partes de introdução, desenvolvimento e conclusão presentes em ambos os textos, para, assim, apresentar esses trechos. Relembramos, oportunamente, que essa divisão dos textos da dupla em partes é uma estratégia didática que utilizamos com o objetivo de organizar o processo de análise. Vejamos, então, as ações da dupla que contribuíram para a construção do sentido para os textos nos dois suportes:

Quadro 20 - Quadro comparativo sobre a construção de sentido no papel e no blog

Partes textuais	Ações para a construção de sentido	
	Papel	Blog
Introdução	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preocupação em apresentar o tema;</li> <li>2. Foco no texto;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Preocupação em apresentar o tema, promovendo reflexão e concordância do leitor com as ideias expostas;</li> </ol>
Desenvolvimento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foco no texto;</li> <li>2. Motivado por forças genéricas;</li> <li>3. Preocupação com o sentido do próprio texto;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Foco no leitor;</li> <li>5. Motivado por forças genéricas;</li> <li>6. Preocupação com o contexto de produção (hipertexto <i>on-line</i>);</li> <li>7. Preocupação com o sentido para o leitor;</li> </ol>
Conclusão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visa ao cumprimento dos propósitos comunicativos;</li> <li>2. Motivado por forças genéricas;</li> <li>3. Criticidade e convite à reflexão, tendo em vista o gênero utilizado, com suas peculiaridades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Visa ao cumprimento dos propósitos comunicativos;</li> <li>5. Motivados por forças genéricas e pelo contexto de produção (hipertexto <i>on-line</i>);</li> <li>6. Criticidade e convite à reflexão e ação, tendo em vista o gênero utilizado, com suas peculiaridades virtuais.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Banco de dados da pesquisa.

Como mostra o quadro comparativo acima, na parte introdutória do texto produzido no suporte papel, a dupla preocupa-se em apresentar claramente o tema. Isso porque, logo no começo da escrita, a dupla buscou mostrar a definição de *selfie*, já que, como eles discutem, o texto deve ter uma introdução antes que se aprofunde no desenvolvimento do assunto. Em toda a discussão, enquanto escrevem essa parte introdutória, os escreventes demonstram-se preocupados em organizar as palavras e as frases de modo que as ideias estejam em conformidade com o tema; assim, constroem um texto coeso e coerente não demonstrando, por exemplo, inquietações sobre qual poderá ser a interpretação de sentido que o seu leitor fará do seu texto. Portanto, nesse processo de textualização, concluímos que o objetivo comunicativo está focado na construção de sentido para o próprio texto.

Diferentemente de uma ação focada no texto, na parte introdutória realizada no *blog*, os escreventes ocupam-se em apresentar o tema promovendo, simultaneamente, tanto a informação quanto a concordância do leitor com as ideias expostas nesse trecho. Com esse objetivo, os escreventes criam estruturas sintáticas questionadoras que podem provocar no interlocutor uma reação interativa imediata, como, por exemplo, a desconstrução de um pensamento formado que o seu leitor possa ter sobre o que seria e qual viria a ser realmente a era da *selfie*. Para essa monitoração discursiva, o texto da dupla recebe influências do contexto de produção que é o ciberespaço, neste caso, com complementações de sentido pela inserção das imagens que escolheram aplicar no seu *blog*. Para desconstruir a ideia que o seu interlocutor possa ter sobre o que venha a ser a era da *selfie*, a dupla relaciona duas imagens distintas fisicamente, porém semelhantes discursivamente: primeiro, a imagem de fundo do texto que é um espaço onde vê-se, na parede, alguns quadros emoldurados como eram os quadros antigos sendo, estando entre eles alguns autorretratos; e, segundo, como plano de fundo a mesma imagem, no entanto, a imagem que está sobreposta a essa é a de uma pessoa com um celular na mão, cuja imagem mostrada em sua tela é a da própria pessoa. Com esta atitude articuladora, os escreventes, discursivamente, introduzem o tema para o seu texto produzido no *blog* em dois parágrafos iniciais, mantendo, assim, a coerência.

Quanto ao desenvolvimento do texto produzido no papel, a dupla novamente insere as suas ideias mantendo o foco no texto. Neste ponto, a articulação textual recebe influências do gênero que escolheram para discutir o tema, qual seja: a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo. Neste texto dissertativo, o processo de textualização desenvolvido pela dupla conta com vários fatores de textualidade funcionando em conjunto, como, por exemplo, o mecanismo de coesão, especificamente, o encadeamento de ideias por justaposição. Dessa forma, concluímos que, nos dois parágrafos que correspondem às partes de desenvolvimento

do texto produzido no suporte papel, embora não haja entre eles um elemento conjuntivo específico que entrelace as ideias de cada trecho, a dupla consegue estabelecer uma relação de sentido que contribui para a progressão temática do seu texto, tornando-o, assim, coerente.

De outro modo, em relação ao texto que foi produzido no *blog*, a dupla articula o seu texto com o foco no seu leitor. A informatividade e a focalização empregadas no processo de textualização garantem, cooperativamente, a coerência textual. Identificamos, ainda, que a influência genérica nessa parte do texto foi fundamental para a organização das ideias da dupla, haja vista que, atentos às possíveis expectativas que o seu interlocutor (usuário do *blog*) pudesse ter ao lerem o seu texto, a dupla busca estabelecer a coerência textual utilizando, para isso, de uma linguagem menos formal do que a que foi utilizada no texto produzido no papel, por exemplo. Sabemos, o *blog* está inserido nesse espaço hipertextual *on-line* que pode conter mais ou menos formalidade no modo de enunciar que, por sua vez, está diretamente ligada à tipologia desse *blog*. No caso do *blog* criado pela dupla, cuja categorização corresponde a um *blog* do tipo jornalístico-informativo, os escreventes comportam-se exatamente como se fossem um escritor/mantenedor de *blogs* dessa tipologia, haja vista que a linguagem utilizada para a construção de sentido do texto, além de ser menos formal, está diretamente relacionada com a busca pela interação direta, como, por exemplo, ao utilizar, recorrentemente, o termo *você* para se dirigir ao seu interlocutor. Observamos, pois, ainda, a respeito desse contexto hipertextual e *on-line* de produção, que a dupla se preocupa em credibilizar o que afirmam em seu texto apoiando-se, para isso, em elementos extratextuais, como, por exemplo, no conhecimento que os interlocutores de seu texto podem ter a respeito do tema “A era da *selfie*”. Portanto, embora o estilo individual da dupla esteja presente e atuante, é com uma enunciação fortemente influenciada pelas forças genéricas e contextuais do ambiente de produção – o hipertexto *on-line* – que a dupla produz o desenvolvimento para o seu texto no *blog*.

Por fim, ao realizarem o fechamento das ideias que foram desenvolvidas no decorrer do texto, a dupla age de maneira distinta nos dois suportes, sendo que, no suporte papel, os participantes constroem a sua “conclusão” por meio de um parágrafo crítico, utilizando, nesse processo, a modalidade formal da língua; no *blog*, a dupla cria dois parágrafos crítico-reflexivos, utilizando, para isso, uma linguagem menos formal. Assim sendo, enquanto no papel a dupla escolhe enunciar de maneira mais tradicional sob o ponto de vista da linguagem, pois utiliza elementos linguísticos e discursivos que atendem às adequações normativas da língua portuguesa, como, por exemplo, a escrita do texto que é feita em primeira pessoa do plural; no *blog* a dupla vê a possibilidade de mostrar o seu conhecimento enunciando de maneira mais

descontraída, pois usa elementos linguísticos e discursivos interpeladores, que configuram o aspecto mais pessoal ao *blog*, como, por exemplo, a utilização do termo “você”.

Vale ressaltar que este comportamento distinto que a dupla tem ao escrever a sua conclusão para o texto nos dois suportes está intrinsecamente ligado, mais uma vez, ao contexto de produção e, também, às peculiaridades de cada gênero textual onde ocorre essa interação. Portanto, ao comparar as ações realizadas para a construção de sentido em cada suporte, constatamos que, no papel, as ações dos participantes da dupla no processo de textualização tiveram como principal objetivo manter o propósito comunicacional do seu texto, como, por exemplo, ao impulsionar a criação de respostas mentais dos seus leitores ao traçar críticas e, ao mesmo tempo, fazer um convite à reflexão sobre o assunto que discutem nesse texto, sempre, pois, orientados pela finalidade do gênero textual redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo que, por sua vez, se restringe em discutir e defender um determinado ponto de vista dentro de uma estrutura textual rígida. Diferentemente dessa atitude, no texto produzido no *blog*, ainda que a dupla tenha ignorado uma das peculiaridades desse gênero – possibilidade de inserção de comentários, assim o fez com o objetivo de manter o seu propósito comunicativo, uma vez que o seu ponto de vista apontava na direção da não permanência e dependência das pessoas nos meios digitais de comunicação facilitada pela internet.

Em suma, em nossa análise, constatamos que a dupla buscou constituir o sentido para o seu texto de maneira diversificada em cada suporte. No papel, pois, os escreventes construíram o seu texto recrutando formas lexicais e sintáticas em favor da discursividade exposta pela dupla a respeito do tema “A era da *selfie*”, buscando constituir um sentido intimamente atrelado à forma genérica que escolheram para produzir o seu texto, neste caso, a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo. Já no *blog*, a dupla construiu um sentido para o seu texto buscando atender às expectativas do seu leitor específico, neste caso, os usuários deste *blog*, sendo que, nesse processo de textualização, os escreventes recrutaram tanto aspectos linguísticos quanto discursivos característicos do ambiente hipertextual *on-line* que um *blog* do tipo jornalístico-informativo apresenta, embora, intencionalmente, a dupla tenha ignorado a possibilidade de reação direta do seu interlocutor que pode, caso esta seja a sua vontade, inserir o seu comentário no espaço previamente criado/reservado para isso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a discussão dos resultados já foi feita ao final da análise dos dois textos na seção anterior, deter-nos-emos, nas considerações finais, em identificar as contribuições que a escrita em hipertexto *on-line*, especificamente no contexto do *blog*, pode produzir para a prática pedagógica; contudo, não pretendemos esgotar nosso interesse pela continuidade da pesquisa sobre esse tema, nem tampouco finalizar as discussões que se fazem necessárias.

Como pudemos observar ao longo desta pesquisa, embora não exista, formalmente, uma metodologia ou parâmetro que oriente o exercício pedagógico com os diversos aparatos digitais *on-line* no trabalho com textos, o hipertexto *on-line* revelou-se, nos últimos anos, uma interessante ferramenta escolar que tem funcionado como um novo apoio pedagógico às atividades de ensino-aprendizagem de textos, haja vista que este espaço digital *on-line*, com suas múltiplas semioses operando em conjunto para a construção do sentido juntamente com o texto escrito, possui a capacidade de proporcionar o engendramento de ideias, opiniões e discussões acerca de um determinado tema. Em contrapartida, no contexto do trabalho com textos no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, encontramos o tradicional recurso da escrita em suporte papel que também proporciona ao aprendiz a elaboração dos mais variados gêneros textuais comumente utilizados na escola no ensino de língua.

Nesse sentido, percebemos que o tradicional suporte de papel, em conjunto com as demais atividades de aprendizagem, como, por exemplo, a utilização do recurso audiovisual proporcionado pelos aparelhos de TV, som e data-show de que dispõem algumas escolas públicas ou, também, o auxílio de dicionários ou livros didáticos e literários que fazem parte da rotina das respectivas disciplinas, funcionam como apoio didático-pedagógico que, por sua vez, corroboram para a escrita textual coesa e coerente, já que impulsionam diversas formas de discutir um mesmo tema, bem como contribuem para a compreensão de textos.

Assim sendo, podemos, então, nos questionar: qual a importância de utilizar o hipertexto *on-line* para a aprendizagem de textos na escola? Entendemos, pois, que os usuários do ambiente hipertextual *on-line*, quer sejam leitores quer sejam escritores, têm a sua disposição, apenas com um clique, inúmeras informações que transitam na rede, desde artigos científicos e notícias a imagens e canções acerca do que pretendem conhecer e/ou se informar melhor, ao fazerem a pesquisa na internet para elaborarem seus textos. Já no suporte papel, o aluno dispõe de uma pesquisa mais limitada, haja vista que encontrar os conteúdos e suas respectivas discussões demandaria um pouco mais de tempo, em relação à pesquisa e alcance que a internet pode proporcionar. Além disso, sabemos, os *hyperlinks* dispostos no hipertexto *on-line*

interligam conteúdos por meio da intertextualidade que proporciona aos usuários novas descobertas dentro de um mesmo domínio discursivo.

Nesse contexto multissemiótico é que se encontra o *blog*. Por sua natureza ciberespacial, o *blog* apresenta-se como um gênero textual digital inserido no hipertexto *on-line* e que proporciona uma interação verbal diferente da interação verbal tradicionalmente propiciada pelos gêneros textuais comumente escritos em papel pelos motivos elencados acima.

Nesta dissertação, nosso problema de pesquisa foi investigar se: escrever um texto no gênero digital *blog* produz mudanças que podem contribuir para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade? Orientados, pois, por este nosso principal objetivo aplicamos uma metodologia que consistiu em analisar o nosso *corpus*, que, lembramos, constitui-se de dois textos escritos – um produzido no suporte papel e outro no *blog* –, bem como seus respectivos rascunhos produzidos por uma dupla de estudantes do ensino médio, com idades entre 16 e 17 anos; cinco questionários, sendo três destinados aos escreventes e os outros dois direcionados à professora e à direção da instituição, respectivamente; e duas gravações de vídeo e áudio dos diálogos produzidos pela dupla enquanto escreviam seus textos nos dois suportes.

Isto posto, a análise dos textos produzidos pela dupla, nos dois suportes, apresentou-nos pontos diferentes e semelhantes, desde os contextos de produção e objetivos comunicativos às escolhas lexicais, discursivas etc., assim como a influência de cada gênero relacionada às peculiaridades de cada suporte; em suma, em todos os aspectos que oportunizaram o estabelecimento da coesão e coerência os textos divergiram-se e convergiram-se, de alguma maneira. Diante desses resultados, confirmamos uma de nossas hipóteses levantadas no início desta dissertação, qual seja: a de que “o processo de construção textual escrita no contexto do hipertexto, especificamente os *blogs*, favorece aos escreventes a realização de uma pesquisa prévia sobre o assunto, possibilita interação e oportuniza a eles o alcance ilimitado de uma conexão com a internet”, uma vez que no texto escrito no *blog* a dupla produziu um texto coeso e coerente com o tema, com o contexto de produção envolvido, com a tipologia de *blog* escolhida por eles para enunciar e, ainda, com o próprio texto (título, introdução, desenvolvimento, conclusão e escolha de imagens), não havendo, pois, ocorrências de contradição, ambiguidades, fuga do tema, desvio da língua etc. que não fizessem parte do processo de textualização intencionado pela dupla e/ou de acordo com o propósito comunicativo do seu texto. Considerando, portanto, que as hipóteses levantadas são contrárias uma em relação a outra, descartamos a hipótese b, qual seja, a de que “o processo de construção textual escrita nos *blogs* por escreventes inexperientes pode comprometer o texto, prejudicando

aspectos de coesão e coerência”. Vale lembrar que a dupla, no processo de textualização, utilizou como recurso multissemiótico do hipertexto *on-line* apenas a inserção de imagens. Outro ponto a ser destacado refere-se ao comportamento da dupla diante da atividade de produção nos dois suportes, sendo que, no suporte *blog*, os escreventes demonstraram uma certa empolgação no processo de escrita, de maneira que conversaram mais sobre o tema, ponderaram mais as suas escolhas e negociaram construções de ideias, diferentemente do processo de textualização do texto escrito no suporte papel em que conversaram minimamente e de maneira menos descontraída, fazendo escolhas curtas e diretas sem que houvesse muita negociação entre a dupla.

Posto isso, necessário se faz lembrar que, no contexto do ensino médio, detectamos que, embora a escola na qual tenhamos feito esta pesquisa possua aparelhos, como, por exemplo, computadores, *cromebooks* e o acesso à internet, bem como uma sala exclusiva para o trabalho com os aparelhos tecnológicos, estes recursos materiais não representaram a garantia de uma utilização adequada para o ensino de produção textual, haja vista que os entraves da utilização desses materiais variaram desde a falta de manutenção até não capacitação de docentes para o trabalho com as suas respectivas disciplinas aliadas às tecnologias digitais *on-line*. Portanto, a inserção desses aparelhos e do acesso à internet no processo de ensino-aprendizagem de textos que possam utilizar o *blog* como recurso pedagógico pode não representar, ainda, uma revolução tecnológica no que tange ao estudo e trabalho com textos na escola, como nos mostrou o caso dessa escola em específico. Entendemos, pois, que ainda há muito o que ser feito no que diz respeito à implementação de métodos didáticos digitais *on-line*, como, também e principalmente, no que concerne ao suporte e aperfeiçoamento do corpo docente para que, dessa forma, grandes mudanças positivas venham a ocorrer no processo de ensino-aprendizagem de textos na escola.

Portanto, consideramos que o recorte aqui investigado é uma contribuição no que tange aos estudos linguísticos que envolvem a utilização de textos escritos em *blogs* como parte do processo de ensino-aprendizagem de produção textual no ensino-médio. Assim sendo, acreditamos na importância de que a temática discutida, bem como os resultados encontrados possam fomentar novos trabalhos científicos no campo geral da linguística ou que venham a surgir a partir desta dissertação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006, p. 112-130.
- BLOG BAHIA NOTÍCIAS. Disponível em: [www.bahianoticias.com.br](http://www.bahianoticias.com.br). Acesso em: 20 maio 2019. (Figura 4)
- BLOG BAHIA NOTÍCIAS. Disponível em: [www.bahianoticias.com.br](http://www.bahianoticias.com.br). Acesso em: 20 maio 2019. (Figura 5)
- BLOG DESCOMPLICA. Disponível em: <https://descomplica.com.br>. Acesso em: 27 jun. 2019. (Figura 14)
- BLOG DESCONVERSA. Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/dicas-estudos/como-fazer-uma-boa-redacao/>. Acesso em: 27 jun. 2019. (Figura 11)
- BLOG DESCONVERSA. Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/dicas-estudos/como-fazer-uma-boa-redacao/>. Acesso em: 27 jun. 2019. (Figura 13)
- BLOG NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/#>. Acesso em: 19 maio 2019. (Figura 2)
- BLOG NOSSA TURMA. Disponível em: <https://nossaturma.wordpress.com/category/trabalhos/1o-bimestre/>. Acesso em: 06 jun. 2019. (Figura 9)
- BLOG NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17410/alexandre-lopes-e-o-novo-presidente-do-inep>. Acesso em: 19 maio 2019. (Figura 3)
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou Discurso?** Texto, gênero de discurso e aforização. São Paulo: Contexto, 2012. p. 109-110.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, n. 3, set.-dez.. 2009, p. 549-564.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/143600620/COSTA-VAL-Maria-da-Gra%C4%B1a-Texto-textualidade-textualiza%C4%B1%C4%B1o>. Acesso em: 17 jul. 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). ID. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 21.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. Trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, V. Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Cap. 4.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Entre o público e o privado**: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de *blogs* na internet. 2005. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270930/1/Komesu\\_FabianaCristina\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270930/1/Komesu_FabianaCristina_D.pdf) Acesso em: 15 jan. 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Yalis Duarte Rodrigues. **Forma e Função em gêneros digitais**: Estrutura composicional e traços léxico-gramaticais no macrogênero *blog*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2017. Dissertação de Mestrado em Linguística.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 13-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte de gêneros textuais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 173-186.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

MILLER, Carolyn Rae; SHEPHERD, Dawn. Blogar como ação social: uma análise do gênero *weblog*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; MOZDZENSKI, Leonardo (Org.). **Gênero Textual, Agência e Tecnologia** de Carolyn R. Miller. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 59-86.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **Tinha um gênero no meio do caminho**. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, São Paulo, 2005.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades virtuais no IRC**: o caso do #pelotas. Um estudo sobre a comunicação mediada por computador e as comunidades virtuais. 2003. 165f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**. Palavra, imagens e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Pollyanne. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

SCHITTINE, Denise. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, 235p.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezados Pais e/ou responsáveis, sou Mariana Tane Neves Vasconcelos e estou realizando, juntamente com Márcia Helena de Melo Pereira, o estudo acerca de. **“Textualidade e textualização em blogs: implicações para o processo de ensino-aprendizagem de textos no ensino médio”**.

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Para participar deste estudo, o Sr. (a) não terá nenhum custo, também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta pesquisa serão esclarecidas e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelos pesquisadores, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Este **Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE** encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Atendendo a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sua identidade será tratada com sigilo profissional, como já foi aqui mencionado, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**A Pesquisa tem por objetivo:** investigar se a escrita de textos no gênero digital blog produz mudanças que podem contribuir para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade. Buscando alcançar esse objetivo principal, logo após a coleta de dados deter-nos-emos a: Investigar e comparar o processo de produção de textos escritos em suportes diferentes: papel e blog. Considerando que não é apenas o papel que recebe e veicula os textos escritos, destacamos a importância das TIC's- Tecnologias de Informação e Comunicação- para a prática social no contexto de produção textual escolar, e, considerando que não há uma metodologia específica para orientar o trabalho com esses gêneros digitais no ensino de produção textual, é que nos motivamos a investigar se há implicações para o processo de ensino - aprendizagem de textos no ensino médio.

**A pesquisa será realizada** em uma escola estadual da cidade de Jequié, no sudoeste baiano, com duas turmas de Ensino Médio: 1º e 2º anos, às quais empreenderemos método de coleta de dados para a constituição do corpus da pesquisa. Primeiro, será criado, pelo

pesquisador, um blog na plataforma digital para a produção textual. Em seguida será feita a seleção aleatória de voluntários para produção textual nos dois suportes: blog e papel. Serão 8 voluntários em cada ano. Em seguida os voluntários serão encaminhados pelo professor à sala de informática da escola, onde serão produzidos os textos nos dois suportes. Em seguida o professor definirá o tema que será utilizado pelos escreventes na produção textual.

Por conseguinte, será feita a análise dos dados coletados. Para uma melhor compreensão dos dados coletados será feita a aplicação de dois questionários específicos: um aos alunos escreventes de cada grupo e turma; outro, aos professores de cada turma. Na análise dos textos recebidos para pesquisa, não faremos interferência textual de nenhuma forma.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou orientador (a). Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação.

Considerando que toda pesquisa pode oferecer RISCOS e BENEFÍCIOS, nesta pesquisa os mesmos podem ser avaliados como:

**RISCOS:** Este estudo apresenta risco mínimo. Caso você sinta algum desconforto em participar da pesquisa, poderá deixar de participar a qualquer momento. Apesar disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Durante a análise dos dados, os nomes pessoais dos participantes serão preservados e substituídos por nomes fictícios. Nenhuma informação será divulgada fora do âmbito da pesquisa. NENHUMA informação confidencial sobre os indivíduos será divulgada.

**BENEFÍCIOS:** apesar de não trazer benefício imediato para os participantes, em médio prazo contribuirá com as pesquisas que já são realizadas nessa direção, refletindo e ampliando a compreensão em torno da escrita de textos no gênero digital blog observando se essa escrita produz mudanças que podem contribuir para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade. Dessa forma, se há implicações para o processo de ensino – aprendizagem de textos no ensino médio.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do (a) participante*

*Impressão digital*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do (a) pesquisador(a)*



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Mariana Tane Neves Vasconcelos  
ENDEREÇO: RUA LEÔNCIO, 120, AP 101, Vitória da Conquista – BA CEP: 45020255  
FONE: (73) 98857-6149 / E-MAIL: [tanevasconcelos@hotmail.com](mailto:tanevasconcelos@hotmail.com)

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N – UESB  
JEQUIÉ (BA) – CEP: 45206-190  
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA – Telefone: (73)3528-9600 / (73)  
3528-9727

## APÊNDICE B – Termo de assentimento



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Textualidade e textualização em blogs: implicações para o processo de ensino-aprendizagem de textos no ensino médio”**. Neste estudo pretendemos investigar se a escrita de textos no gênero digital blog produz mudanças que podem contribuir para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade”

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que, considerando que não há uma metodologia específica para orientar o trabalho com gêneros digitais no ensino de produção textual, é que nos propomos a investigar se a utilização desse gênero digital compromete de alguma maneira o processo de ensino – aprendizagem de textos no ensino médio.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Primeiro, será criado, pelo pesquisador, um blog na plataforma digital para a produção textual. Em seguida será feita a seleção aleatória de voluntários para produção textual nos dois suportes: blog e papel. Serão 8 voluntários em cada ano. Em seguida os voluntários serão encaminhados pelo professor à sala de informática da escola, onde serão produzidos os textos nos dois suportes. Em seguida o professor definirá o tema que será utilizado pelos escreventes na produção textual.

Por conseguinte, será feita a análise dos dados coletados. Para uma melhor compreensão dos dados coletados será feita a aplicação de dois questionários específicos: um aos alunos escreventes de cada grupo e turma; outro, aos professores de cada turma. Na análise dos textos recebidos para pesquisa, não faremos interferência textual de nenhuma forma.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo. Caso você sinta algum desconforto em participar da pesquisa, poderá deixar de participar a qualquer momento. Apesar disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Durante a análise dos dados, os nomes pessoais dos participantes serão preservados e substituídos por nomes fictícios. Nenhuma informação será divulgada fora do âmbito da pesquisa. NENHUMA informação confidencial sobre os indivíduos será divulgada.

Os benefícios deste estudo são: apesar de não trazer benefício imediato para os participantes, em médio prazo contribuirá com as pesquisas que já são realizadas nessa direção, refletindo e ampliando a compreensão em torno da escrita de textos no gênero digital blog observando se essa escrita produz mudanças que podem contribuir para que o aluno produza bons textos do ponto de vista da sua textualidade. Dessa forma, se há implicações para o processo de ensino - aprendizagem de textos no ensino médio.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

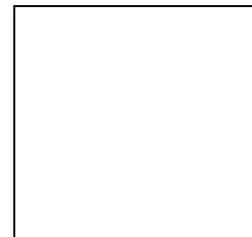
Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)



**Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:**

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Mariana Tane Neves Vasconcelos  
ENDEREÇO: RUA LEÔNCIO, 120, AP 101, Vitória da Conquista - BA CEP: 45020255  
FONE: (73) 98857-6149 / E-MAIL: [tanevasconcelos@hotmail.com](mailto:tanevasconcelos@hotmail.com)

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB  
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190  
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA - Telefone: (73)3528-9600 / (73) 3528-9727



**APÊNDICE C – Questionário I - após produção inicial**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

**Questionário 1 – Após produção inicial**

Dupla de escreventes: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
escrevente respondente deste questionário: \_\_\_\_\_

a) Você teve dificuldades em elaborar o seu texto? Se sim, quais as principais dificuldades?

---

---

---

---

b) Você fez um esquema ou rascunho antes de produzir seu texto na íntegra? Por quê?

---

---

---

---

c) Você está satisfeito com o texto final que elaborou? Justifique em caso positivo ou negativo.

---

---

---

---

---

d) Você considera que os recursos linguísticos, como, por exemplo, os elementos ligados à textualidade foram trabalhados de forma a suprir suas necessidades na elaboração de seu texto?

---

---

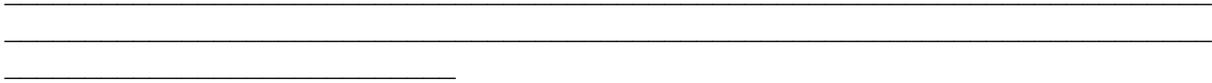
---

---

e) Você sentiu que poderia se expressar melhor em relação ao tema em outro suporte de escrita que não fosse o papel? Qual suporte seria esse? Por quê?

---

---



Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA - Telefone: (73)3528-9600 / (73) 3528-9727

**APÊNDICE D – Questionário II - sondagem a respeito de blog**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

**Questionário 2 - Sondagem a respeito de blog**

Dupla de escreventes: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Escrevente respondente deste questionário: \_\_\_\_\_

a) Você conhece um blog?

\_\_\_\_\_

b) Você tem um blog? Quais são os temas que circulam nele?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Acessa blogs? Com que frequência? Quais são os tipos de blogs que você gosta de acessar? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Quando escreve nos blogs você se preocupa com a escrita da mesma maneira que você se preocupa quando escreve em textos para as atividades de Língua Portuguesa e Redação na escola? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) Na escola, você costuma utilizar a sala de informática? Para quais atividades? Com que frequência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f) Nas linhas abaixo, você tem um espaço aberto para considerações acerca do assunto.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA - Telefone: (73)3528-9600 / (73)  
3528-9727

**APÊNDICE E – Questionário III - após produção final**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

**Questionário 3 – Após produção final**

Dupla de escreventes: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Escrevente respondente deste questionário: \_\_\_\_\_

a) Você teve dificuldades em elaborar o seu texto? Se sim, quais as principais dificuldades?

---

---

---

---

---

---

b) Você sentiu a necessidade de fazer um esquema ou rascunho antes de produzir seu texto no blog? Em caso positivo ou negativo, justifique.

---

---

---

---

---

c) Você está satisfeito com o texto final que elaborou? Justifique em caso positivo ou negativo.

---

---

---

---

---

d) Você considera que os recursos linguísticos, como por exemplo, os elementos ligados à textualidade foram trabalhados de forma a suprir suas necessidades na elaboração de seu texto?

---

---

---

---

---

---

---

---

e) Você recorreu a algum recurso da tela do computador para produzir seu texto? Em caso positivo ou negativo informe qual/quais foram e por quê.

---

---

---

---

f) Você sentiu que poderia se expressar melhor em relação ao tema em outro suporte de escrita que não fosse o blog? Qual suporte seria esse? Por quê?

---

---

---

---

g) Qual a diferença entre escrever no papel e escrever no blog? Por quê?

---

---

---

---

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA - Telefone: (73)3528-9600 / (73) 3528-9727

**APÊNDICE F – Questionário IV - para os professores**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

**Questionário 4 – Para os Professores**

Respondente deste questionário:

\_\_\_\_\_

o respondente é responsável pela dupla de escreventes:

\_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

a) Você possui algum tipo de capacitação em informática? Qual? Em caso positivo, responda se você utiliza seus conhecimentos em informática de alguma forma para aplicação de conteúdos e/ou atividades para os seus alunos em sala de aula, ou ainda, como atividade extraclasse.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Você já trabalhou com textos inseridos no hipertexto antes desta pesquisa? Quando? De que maneira? Considera satisfatório o trabalho com textos em contexto do hipertexto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Qual a sua consideração, no geral, a respeito dos textos inseridos no contexto digital?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Você está satisfeito com os textos dos alunos que participaram desta pesquisa? Justifique em caso positivo ou negativo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

e) Quais sugestões você daria para melhorar o processo de produção textual no contexto digital?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

f) Você considera que os recursos - elementos ligados à textualidade foram trabalhados de forma a suprir as necessidades dos alunos na elaboração do texto nos dois suportes? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

j) Você sentiu que os alunos que escreveram os textos no suporte papel poderiam expressar-se melhor em relação ao tema em outro suporte de escrita que não fosse o papel? Qual suporte seria esse? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

k) Você sentiu que os alunos que escreveram os textos no suporte blog poderiam expressar-se melhor em relação ao tema em outro suporte de escrita que não fosse o blog? Qual suporte seria esse? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA - Telefone: (73)3528-9600 / (73) 3528-9727

**APÊNDICE G – Questionário V - para direção/coordenação escolar**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

**Questionário 5 – Para Direção/Coordenação escolar**

Respondente deste questionário: \_\_\_\_\_  
Função do respondente na escola: \_\_\_\_\_

a) A escola possui aparelhos de informática? Especifique o(s) tipo(s) e quantidade.

---

---

---

---

---

---

b) Em que ano a escola recebeu o(s) aparelho(s) de informática?

---

---

---

---

---

---

c) A escola possui uma sala específica para a utilização dos equipamentos informáticos? Ela é usada frequentemente? Com que frequência? Em que condições a sala se encontra?

---

---

---

---

---

---

d) A escola possui um funcionário próprio capacitado para atender às necessidades de alunos e professores na sala de informática?

---

---

---

---

---

---

e) A escola possui acesso à internet? Os alunos têm acesso à internet? Quando? De que forma?

---

---

---

---

---

f) A escola possui ou segue algum regime escolar direcionado ao uso de aparelhos eletrônicos? Informe-nos que regime é esse.

---

---

---

---

---

g) A manutenção dos aparelhos eletrônicos de uso pedagógico da escola é feita por um funcionário próprio ou é terceirizada?

---

---

---

---

---

h) Em nome da escola, você considera satisfatório **o estado** dos aparelhos eletrônicos para uso pedagógico na escola? Justifique.

---

---

---

---

---

1. Em nome da escola, você considera satisfatório **o estado** em que se encontra o acesso à internet na escola? Justifique.

---

---

---

---

---

j) Em nome da escola, você considera satisfatória **a utilização** dos aparelhos eletrônicos da escola? Justifique.

---

---

---

---

---

---

k) Em nome da escola, você considera satisfatória a **utilização** da internet na escola? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

l) A escola possui redes sociais? Quais? Quando foi criada? Para atender a que objetivos?

---

---

---

---

---

---

---

m) Informe numa escala de 1 a 5 o grau (quantidade) de participação dos alunos nas redes sociais da escola, sendo que; 1=insatisfatório; 2= regular; 3= mediano; 4= bom; e, 5= muito bom.

---

---

---

---

---

---

---

n) Este espaço é aberto para considerações que queira fazer acerca da utilização da tecnologia digital on-line no processo de ensino-aprendizagem na escola.

---

---

---

---

---

---

---



## ANEXOS

## ANEXO A – Texto-base (I) para discussão do tema

## Texto I

Figura 1



Disponível em: <http://www.virgula.com.br/inacreditavel/encontraram-a-selfie-tirada-no-acidente-do-desfile-da-tocha-olimpica/>  
Acesso em: 25/02/19

Figura 2



Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2014/06/selfie.html>  
Acesso em: 25/02/19

**ANEXO B – Texto-base (II) para discussão do tema****Texto II****O Auto-Retrato**

No retrato que me faço  
- traço a traço -  
às vezes me pinto nuvem,  
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas  
de que nem há mais lembrança...  
ou coisas que não existem  
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco  
- pouco a pouco -  
minha eterna semelhança,

no final, que restará?  
Um desenho de criança...  
Corrigido por um louco!

*Mário Quintana, in 'Apostamentos de História Sobrenatural'*

## ANEXO C – Texto-base (III) para discussão do tema

## Texto III

REDES SOCIAIS E AUTOIMAGEM

PUBLICADO EM SOCIEDADE POR FRANCISCO LADEIRA

Uma análise mais apurada sobre o homem enquanto ser social apontará que a grande dependência em relação ao olhar do outro, a busca por aprovação alheia e a necessidade de transmitirmos uma imagem sobre nós mesmos são questões que estão presentes em nossas personalidades desde o surgimento das primeiras organizações humanas.

Atualmente, muito se tem falado que o advento das redes sociais fez com que as pessoas passassem a construir "personagens de si mesmas"; ou seja, cada vez mais tentamos aparentar algo que realmente não somos (ou pelo menos que pensamos que somos), através de postagens no Facebook e no Instagram que enfatizam sucessos profissionais, aquisições de bens materiais, presenças nas baladas mais concorridas, premiações, viagens a lugares paradisíacos e relacionamentos amorosos perfeitos.

No entanto, uma análise mais apurada sobre o homem enquanto ser social apontará que essa grande dependência em relação ao olhar do outro, a busca por aprovação alheia e a necessidade de transmitirmos uma imagem sobre nós mesmos são questões que estão presentes em nossas personalidades desde o surgimento das primeiras organizações humanas, portanto muito antes da ascensão do espaço virtual.

Segundo Jung, nossa "individuação", isto é, o processo pelo qual "nos tornamos nós mesmos", como seres singulares, está intrinsecamente ligada à relação entre indivíduo e coletividade. Em outras palavras, o constante contato com o outro me dirá quem sou.

No livro *A Representação do Eu na vida cotidiana*, Erving Goffman compara a vida social a um palco de teatro em que diversos papéis sociais são encenados, de modo que o indivíduo não é o mesmo em todas as circunstâncias: se ele for um professor e estiver em seu local de trabalho, utilizará um vocabulário próprio, diferente daquele empregado quando está em sua casa e cumpre as funções de pai e marido, ou quando encontra com amigos em um bar.

Se frequento a high society, devo cultivar certos hábitos, etiquetas e gostos como apreciar determinados vinhos, saber se portar à mesa, ouvir música clássica e admirar obras de arte mesmo que, internamente, eu odeie tudo isso.

No entanto, nem sempre somos bem-sucedidos na execução do personagem que criamos sobre nós mesmos, pois muitas vezes as pessoas têm impressões sobre nós que são totalmente diferentes daquelas que imaginávamos que elas teriam.

Por outro lado, em ocasiões específicas, o papel social é tão forte que um indivíduo só consegue reconhecer a si mesmo quando desempenha suas funções perante a sociedade. Este é o caso do militar Jacobina, personagem de um conto de Machado de Assis, que só conseguia ver a sua imagem refletida nitidamente no espelho enquanto vestia a sua farda. Se até o átomo muda de comportamento quando observado, por que essa máxima seria diferente conosco, seres gregários? Não por acaso, uma letra da banda Capital Inicial traz um intrigante questionamento: "o que você queria fazer se ninguém pudesse te ver?". Provavelmente, algo bem diferente do que você faz quando todos estão te observando.

Portando, as redes sociais não criaram a necessidade do ser humano em "aparecer" para o outro. Conforme pôde ser constatado neste pequeno artigo, isso faz parte de nós. O que plataformas como Facebook e Instagram fizeram foi elevar a possibilidade de construirmos um personagem de nós mesmos a patamares jamais imagináveis por Jung, Goffman, Machado de Assis, ou qualquer outro pensador.

Disponível em: © obvious: [http://obviousmag.org/observando\\_o\\_cotidiano/2018/redes-sociais-e-autoimagem.html#ixzz5gYJKBGVY](http://obviousmag.org/observando_o_cotidiano/2018/redes-sociais-e-autoimagem.html#ixzz5gYJKBGVY)

Follow us: @obvious on Twitter | obviousmagazine on Facebook