

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

**MARINA MARTINS PINCHEMEL AMORIM**

**O HIPERTEXTO NO ENSINO-(APP)RENDIZAGEM: A RETEXTUALIZAÇÃO NO  
MEIO DIGITAL**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2021**

**MARINA MARTINS PINCHEMEL AMORIM**

**O HIPERTEXTO NO ENSINO-(APP)RENDIZAGEM: A RETEXTUALIZAÇÃO NO  
MEIO DIGITAL**

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

**2021**

A542h Amorim, Marina Martins Pinchemel.  
 O hipertexto no ensino - (app)rendizagem: a retextualização no meio digital. / Marina Martins Pinchemel Amorim; orientadora Márcia Helena de Melo Pereira. – Vitória da Conquista, 2021. 193f.

Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 166 – 172.

1. Retextualização. 2. Hipertexto. 3. *Instagram*. 4. Gênero do discurso. I. Pereira, Márcia Helena de Melo. (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Linguística. III. Título.

CDD: 400

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

**Título em inglês:** The hypertext in teaching and in (app)renticeship: retextualization in the digital media

**Palavras-chave em inglês:** Retextualization. Hypertext. Instagram.

**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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edvania Gomes da Silva; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Dall’ Cortivo Lebler.

**Suplentes:** Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadia Dolores Fernandes Biavati.

**Data da defesa:** 11 de fevereiro de 2021.

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

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1326-1843>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1461679515777703>

MARINA MARTINS PINCHEMEL AMORIM

**O HIPERTEXTO NO ENSINO-(APP)RENDIZAGEM: A RETEXTUALIZAÇÃO NO  
MEIO DIGITAL**

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.

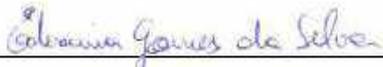
Data da aprovação: 11 de fevereiro de 2021.

**Banca Examinadora:**

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

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

Profa. Dra. Edvania Gomes da Silva  
Instituição: UESB

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

Profa. Dra. Cristiane Dall' Cortivo Lebler  
Instituição: UFSC

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

Documento assinado digitalmente  
Cristiane Dall' Cortivo Lebler  
Data: 11/02/2021 16:08:36-0300  
CPF: 003.341.029-52

Ao meu anjo da guarda na Terra, Rosemari Fernandes Martins  
Amorim ou, simplesmente, Rose, minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Sempre ouvi que o trabalho da pesquisadora era solitário. Ao longo dos anos, constituindo-me como pesquisadora e, mais especialmente, durante o processo de construção dessa dissertação, pude concluir o contrário: uma rede de pessoas se fez necessária para que este trabalho existisse. Portanto, a essas pessoas e organizações, explico aqui meu reconhecimento.

Agradeço, inicialmente, à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde pude me graduar em Letras Vernáculas e prosseguir meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), que me acolheu com muita consideração, dando-me os subsídios para a realização de um sonho profissional e pessoal: tornar-me mestra. A cada professor que auxiliou nessa caminhada e aos funcionários — em especial, Vaneide Ribeiro e Luciana Ferraz —, minha gratidão!

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 minha orientadora, “gratidão” torna-se uma palavra insuficiente para demonstrar o meu sentimento. Estimada professora Dr.<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira, você me conduziu nessa trajetória desde o meu primeiro ano na UESB, como graduanda, em 2014. Desde então, nossos caminhos permaneceram se cruzando e seu trabalho foi fundamental para que eu pudesse chegar à Pós-Graduação. Depois de passar no processo seletivo, o maior desafio estava por vir: cursar as disciplinas e conduzir esta pesquisa até o final, apesar de alguns obstáculos. Conseguimos! E isso só foi possível com a sua compreensão, incentivo, inúmeras revisões e orientações. Você acreditou em mim e eu me tornei mais confiante, o que foi essencial para completar essa missão. Toda minha admiração a esta grande mulher e exemplo que é Márcia.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edvania Gomes da Silva e Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva, meu sincero respeito e agradecimento por aceitarem avaliar a dissertação e terem contribuído de forma tão significativa para que este trabalho avançasse e fosse concluído.

---

<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.

Aos membros da Banca de Defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edvania Gomes da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Dall' Cortivo Lebler, por aceitarem participar da banca, contribuindo para o desenvolvimento de novas pesquisas no Brasil.

A todos os autores os quais consultei para formular minhas ideias e discutir conceitos, minha admiração pelo trabalho que têm feito em nome da pesquisa em Linguística. Sou grata a vocês pela herança.

A todos os colegas da Linguística Textual da UESB que passaram (e ficaram) em minha vida, agradeço pelas trocas de experiências, pelo incentivo, por vibrarem comigo as vitórias e por terem contribuído tanto para o meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos colegas da escola, meu local de trabalho, pela oportunidade de ter experiências marcantes como educadora e poder desenvolver minha pesquisa. Também, aos meus alunos e alunas, que me ensinam a ser professora, em especial, àqueles envolvidos na pesquisa, pela disposição em contribuir.

Às Filhas de Jó Internacional, organização que me deu uma base sólida de autoconfiança, desenvoltura, oratória e responsabilidade, ensinou-me sobre a sororidade e oportunizou a mim as primeiras experiências na educação.

À minha amiga-irmã, Kércia Oliveira, que por tantas vezes me abrigou em sua casa, dividiu comigo felicidades, angústias e vitórias. Agradeço por nossa amizade que nasceu na UESB e se estendeu para além dela. Quando fui admitida no Mestrado em Linguística, uma das maiores alegrias foi a certeza de que iria percorrer esse caminho com você! Seu companheirismo tornou tudo muito mais prazeroso.

Ao Pai Celestial e à minha família, que estão por último sendo agradecidos, mas ocupam o primeiro lugar no meu coração.

A Rômulo, meu companheiro, pelo incentivo para que eu fosse sempre melhor e alcançasse meus objetivos, pela compreensão de minhas ausências causadas pelos estudos, pelos momentos de lazer e distração e por ter sido o acalento que eu precisava nas situações mais estressantes desse período. A você, o meu amor incondicional.

Ao meu irmão, Wagner, que amo tanto e é o meu professor exemplo, agradeço por ter me sugerido criar um perfil educativo no *Instagram*, pois, a partir daí, surgiram as inquietações que originaram este trabalho. Ao meu pai, Alberto, por vibrar comigo a cada alegria e sempre se orgulhar ao falar de mim. Eu te amo imensamente! Obrigada por investir na minha educação.

À minha mãe, Rose, que comigo sonhou com o título de Mestre. Além disso: sonhou comigo a realização deste estudo, que vai muito além de um título. Nunca me deixou

acomodar, desistir ou fraquejar. Desde que ingressei na universidade, dizia que a graduação não era suficiente para mim, que eu deveria ter o mestrado em mente. Lutamos juntas para que eu estudasse na UESB e você abdicou de muito para estar ao meu lado em cada momento, apoiando-me de forma integral durante o período de Pós-Graduação. Sem os seus cuidados, esse processo teria sido muito doloroso. Mas quando eu chegava em casa, após um dia de viagem e estudos, e encontrava você alegre e receptiva, tudo fazia sentido! Te amo muito e sempre reconhecerei o que fez e ainda faz por mim.

Na minha crença, Deus é a força primária da existência. Aquele me deu a vida e concedeu muitas oportunidades de evolução e crescimento. Agarrei cada uma delas e contei com o apoio Dele, que colocou pessoas abençoadas na minha vida, para superar cada obstáculo e alcançar as vitórias. Toda honra e glória a Ti, sempre, meu Senhor.

Como as últimas palavras destes agradecimentos, deixo a frase de Cidade Negra: “Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”. Caminhei por milhas, mas esses, citados acima, certamente sabem o quanto e caminharam ao meu lado. Gratidão!

## RESUMO

A retextualização consiste na produção de um texto oral ou escrito apoiado em um ou mais texto(s)-base. Marcuschi (2010) propõe quatro tipos de retextualização: fala-escrita, fala-fala; escrita-fala e escrita-escrita. No entanto, o avanço das tecnologias digitais tem contribuído para o surgimento de novos gêneros do discurso que apresentam o hipertexto como característica fundamental. Este, segundo Xavier (2010), é uma forma de produção de texto com aspectos peculiares, como multissemiose, não-linearidade, dinamismo e flexibilidade. Posto isso, faz-se necessário pensar em um processo de retextualização que origina hipertexto, para verificar quais particularidades permeiam essa atividade. Diante da inquietação apresentada, este trabalho objetiva investigar os processos de retextualização em meio físico (papel) e em meio digital (*smartphone*) realizados por uma dupla de estudantes do Ensino Médio. A partir da aplicação de uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), foram coletados dados processuais de duas alunas da rede pública baiana, enquanto retextualizavam, conjuntamente, textos-base em uma carta motivacional e hipertextos-base em uma publicação de *Instagram*. Os processos de retextualização foram descritos e relacionados às sete tarefas de produção da retextualização elencadas por Dell’Isola (2007), no intuito de perceber como se manifestavam em cada construção e quais aspectos de textualidade/textualização (COSTA VAL, 2004; KOCH; TRAVAGLIA, 2015) e hipertextualidade (ROJO; BARBOSA, 2015; XAVIER, 2002, 2005, 2007, 2010, 2013, 2016) estiveram envolvidos nos processos. Além disso, o gênero publicação de *Instagram* foi caracterizado de acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). A investigação demonstrou particularidades que diferenciam a retextualização que origina um texto em papel e um hipertexto no *smartphone*, tais como as ferramentas adotadas nos processos, a origem dos textos-base envolvidos, as linguagens acionadas em cada produção e os caminhos percorridos pela dupla para elaborar os gêneros. Esta pesquisa contribui para a difusão dos estudos sobre retextualização e hipertexto, sugerindo as potencialidades da utilização dessa atividade para o trabalho com gêneros do discurso e revelando a publicação de *Instagram* como uma possibilidade para o processo de ensino-aprendizagem.

## PALAVRAS-CHAVE

Retextualização. Hipertexto. *Instagram*.

## ABSTRACT

Retextualization consists in a production of an oral or written text supported by one or more base-text(s). Marcuschi (2010) proposes four types of retextualization: speaking-writing, speaking-speaking, writing-speaking, writing-writing. However, the digital technologies progress has contributed to the emergence of new genres of discourse that presents the hypertext as a fundamental characteristic. According to Xavier (2010), this is a way of text production with peculiar aspects, as multisemiosis, non-linearity, dynamism and flexibility. Hereupon, it is necessary to think of a retextualization process that originates hypertext, in order to verify which peculiarities permeate this activity. Based on these considerations, this work has the objective to investigate the retextualization processes in physical environment (paper) and in digital environment (smartphone), performed by a pair of students from High School. From the application of a Didactical Sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), processual data of two schoolgirls from a public school in Bahia were collected, while they retextualized, together, base-texts in a motivational letter and base hypertexts in an Instagram post. The process of retextualization were described and related to the seven retextualization production tasks listed by Dell'Isola (2007), in order to understand how they manifested in each construction and which the textuality/textualization (COSTA VAL, 2004; KOCH, TRAVAGLIA, 2015) and hypertextuality (ROJO, BARBOSA, 2015; XAVIER, 2002, 2005, 2007, 2010, 2013, 2016) aspects were involved in the processes. Furthermore, the genre Instagram post was characterized according to Bakhtin (2011) and Marcuschi's (2008) theoretical concepts. The investigation has shown particularities that differentiate the retextualization that originates a text in paper and a hypertext in the smartphone, as the tools adopted in the processes; the origin of base-texts involved; the languages triggered in each production; and the paths followed by the pair of students to elaborate the genres. This research contributes to the diffusion of the studies about retextualization and hypertext, suggesting the potential of use of this activity to the work with genres of discourse and revealing the Instagram post as a possibility in the teaching-learning process.

## KEYWORDS

Retextualization. Hypertext. Instagram.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Interface do <i>Instagram</i> .....	36
Figura 2 — Publicação de <i>Instagram</i> .....	38
Figura 3 — Propaganda no <i>Instagram</i> 2beducação.....	44
Figura 4 — Perfil “A melhor forma de aprender” .....	60
Figura 5 — Sequência didática (SD).....	61
Figura 6 — Sequência Didática aplicada aos sujeitos da pesquisa .....	62
Figura 7 — Mural com cartas escritas pelos alunos.....	64
Figura 8 — Organização dos dados coletados.....	66
Figura 9 — Carta da loja CAT .....	69
Figura 10 — Carta escrita pela dupla E e F.....	76
Figura 11— Postagens da dupla E e F no <i>Instagram</i> .....	78
Figura 12 — Tarefas de produção da retextualização .....	80
Figura 13 — Recorte do rascunho do corpo da carta .....	100
Figura 14 — Publicação de <i>Instagram</i> 1 .....	121
Figura 15 — Primeira imagem da publicação de <i>Instagram</i> 2.....	128
Figura 16 — Segunda imagem da publicação da <i>Instagram</i> 2.....	129
Figura 17 — Terceira imagem da publicação da <i>Instagram</i> 2 .....	129
Figura 18 — Publicação de <i>Instagram</i> 2 .....	134
Figura 19 — Imagem da publicação de <i>Instagram</i> 3 .....	138
Figura 20 — Publicação de <i>Instagram</i> 3 .....	140

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Área do conhecimento de atuação dos professores pesquisados.....	71
Gráfico 2 — Quantidade de escolas em que os professores pesquisados lecionam.....	71
Gráfico 3 — Carga horária semanal dos professores pesquisados.....	72
Gráfico 4 — Importância do uso das TDICs no ensino-aprendizagem, segundo os professores.....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Pilares do gênero publicação de <i>Instagram</i> .....	40
Quadro 2 — Parâmetros para identificação do gênero publicação de <i>Instagram</i> .....	41
Quadro 3 — Exemplo de cadeia.....	43
Quadro 4 — Cadeia do <i>Instagram</i> .....	45
Quadro 5 — Possibilidades de retextualização .....	48
Quadro 6 — Parte 1 da carta do texto-base e da carta produzida pela dupla .....	82
Quadro 7 — Parte da introdução produzida pela dupla.....	86
Quadro 8 — Comparação entre carta do texto-base e carta produzida pela dupla.....	91
Quadro 9 — Corpo do texto produzido pela dupla .....	92
Quadro 10 — A retextualização da carta a partir da leitura .....	96
Quadro 11 — Tarefas de retextualização envolvidas em um trecho do diálogo durante a elaboração do corpo da carta .....	98
Quadro 12 — Trecho de reportagem do texto-base para a carta .....	99
Quadro 13 — Transcrição do recorte do rascunho do corpo da carta .....	100
Quadro 14 — Comparativo entre rascunho e versão final do segundo parágrafo da carta ....	101
Quadro 15 — Comparação entre texto-base e retextualização no corpo da carta.....	104
Quadro 16 — Elementos finais da carta do texto-base e da carta da dupla E e F .....	107
Quadro 17 — Transcrição da versão final da carta .....	110
Quadro 18 — Legenda da publicação de <i>Instagram</i> 1 .....	121
Quadro 19 — Tarefas de retextualização na legenda da publicação de <i>Instagram</i> 2.....	130
Quadro 20 — Revisão/conferência (T5) na legenda da 2ª publicação de <i>Instagram</i> .....	133
Quadro 21 — Legenda da publicação de <i>Instagram</i> 2 .....	135
Quadro 22 — Legenda da publicação de <i>Instagram</i> 3 .....	141
Quadro 23 — A cópia-colagem na publicação de <i>Instagram</i> .....	141
Quadro 24 — A leitura (T1) nos processos de retextualização.....	147
Quadro 25 — A compreensão (T2) nos processos de retextualização .....	148
Quadro 26 — A identificação do gênero (T3) nos processos de retextualização.....	150
Quadro 27 — Textualização/hipertextualização (T4) nos processos de retextualização .....	151
Quadro 28 — Conferência/revisão (T5) nos processos de retextualização.....	152
Quadro 29 — Identificação do novo texto (T6) nos processos de retextualização .....	154
Quadro 30 — Reescrita (T7) nos processos de retextualização .....	156

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DVD	Digital Versatile Disc
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PS	Post Scriptum
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
Tn	Tarefa número
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 PUBLICAÇÃO DE <i>INSTAGRAM</i>: UM GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL</b> .....	<b>23</b>
2.1 Os gêneros discursivos: conceito .....	23
2.2 A ascensão do hipertexto.....	27
2.3 A publicação de <i>Instagram</i> enquanto gênero do discurso.....	33
2.4 O <i>Instagram</i> como suporte .....	42
<b>3 RETEXTUALIZAÇÃO EM FOCO: UM NOVO TEXTO, UM OUTRO OLHAR</b> ....	<b>47</b>
3.1 A respeito da retextualização: da prática cotidiana à sistematização didática.....	47
3.1.1 <i>Reescrita e retextualização: variáveis intervenientes</i> .....	50
3.1.2 <i>Compreender para retextualizar</i> .....	51
3.1.3 <i>Textualidade e textualização no processo de escrita</i> .....	53
3.2 A retextualização de texto escrito físico para hipertexto: a importância desse trabalho no contexto escolar e possibilidades de análise.....	55
<b>4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>59</b>
4.1 Sobre as etapas da coleta de dados.....	59
4.2 Sobre a escolha dos gêneros.....	66
4.3 Sobre o universo da pesquisa e os sujeitos pesquisados.....	70
4.4 Sobre o procedimento de análise dos dados .....	73
<b>5 RETEXTUALIZAÇÃO NOS DADOS PROCESSUAIS: EM QUE SE DIFEREM OS PROCESSOS EM PAPEL E NO <i>SMARTPHONE</i></b> .....	<b>75</b>
5.1 Tarefas de produção nas retextualizações da carta e da publicação de <i>Instagram</i> ....	78
5.1.1 <i>Tarefas de produção da retextualização em papel: a carta</i> .....	81
5.1.2 <i>Tarefas de produção da retextualização no smartphone: a publicação de Instagram</i> .....	111
5.2 À guisa de discussão .....	144
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>166</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>173</b>
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....	173
APÊNDICE B — TERMO DE ASSENTIMENTO.....	176
APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM O DOCENTE .....	179

<b>APÊNDICE D — PRODUÇÃO INICIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE E — A ESTRUTURA DO GÊNERO CARTA PESSOAL .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE F — ATIVIDADE DE FIXAÇÃO SOBRE O GÊNERO CARTA PESSOAL .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO A — TEXTO-BASE (I) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: POSTAGEM DE INSTAGRAM SOBRE SETEMBRO AMARELO .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO B — TEXTO-BASE (II) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: REPORTAGEM DO PROGRAMA DE TELEVISÃO “FANTÁSTICO” (REDE GLOBO) SOBRE A MORTE DO ATOR ROBIN WILLIAMS POR SUICÍDIO.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO C — TEXTO-BASE (III) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: MENSAGEM MOTIVACIONAL - DEPRESSION – IN MEMORY OF ROBIN WILLIAMS.....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO D — TEXTO-BASE (IV) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: REPORTAGEM DO SITE G1: “SETEMBRO AMARELO: COMO CONVERSAR COM ALGUÉM QUE ESTÁ PENSANDO EM COMETER SUICÍDIO”.....</b>	<b>190</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em Linguística Textual vêm avançando nas últimas décadas e, entre suas várias vertentes, têm se intensificado as investigações a respeito dos gêneros do discurso, que, atualmente, encontram-se diretamente ligados ao ensino de línguas. Como toda produção científica, os estudos linguísticos devem promover a melhoria da sociedade, estando a serviço dela por meio de discussões que promovam reflexões e avanços nas diversas esferas da atividade humana, como no caso desta dissertação, que é aliada ao ensino de Língua Portuguesa.

Antes mesmo da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, o direito à educação era debatido no país, sendo, desde então, centro de discussões e pesquisas que visam identificar o que e como ensinar nas escolas brasileiras. Após o lançamento de dois volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, no final da década de 1990, o século XXI iniciou com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no ano de 2000. Esses documentos visavam orientar os docentes para uma reforma curricular que sugeria novas metodologias e abordagens no ensino.

Com base nos PCNs, em meados de 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), novas discussões apontaram a necessidade de reformulação no ensino, originando um documento que sugere a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, para toda a educação básica (do Ensino Infantil ao Médio), como parte de um Plano Nacional de Educação, cuja finalidade era promover uma equidade educacional. A BNCC teve sua primeira versão publicada em 2015 e, dois anos mais tarde, ainda em processo de discussão, o Conselho Nacional de Educação apresentou a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu a implementação da Base no país. Finalizada a terceira e última versão do documento, em 2018, sua homologação foi realizada pelo Ministro da Educação, orientando que, em 2020, as escolas públicas e privadas implantassem o currículo comum, a começar pela 1ª série do Ensino Médio e, nos anos posteriores, nas 2ª e 3ª séries. O curto prazo para reelaboração dos currículos escolares internos resultou no estudo intenso do material por professores da educação básica de todo o país, bem como na implementação metodológica de um ensino já, ainda que de forma primitiva e experimental, pautado nas competências e habilidades sugeridas no documento para cada área do conhecimento.

Ao considerar o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) nos variados campos de atuação social, a BNCC aponta, entre as dez competências gerais que os

estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, a Cultura Digital, que indica a necessidade de

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

No tocante às tecnologias digitais, o documento representa um avanço, ao abordar a necessidade de inserção da cultura digital na escola, como parte da formação integral do estudante, considerando que essa cultura existe e deve ser utilizada de maneira a suscitar a criticidade e a reflexão nas práticas sociais. Todavia, estudos como o de Heinsfeld e Silva (2018), que analisam as perspectivas que sustentam a inserção das tecnologias digitais na Base, demonstram que a visão de cultura digital suscitada pela BNCC é problemática. Tal visão, segundo as autoras, pode parecer tecnicista, visto que, em diversas passagens, expressa preocupações de cunho fortemente técnico, que contemplam apenas o mercado de trabalho. Além disso, a BNCC descreve alguns supostos malefícios da cultura digital, ao considerar que esta “induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (BRASIL, 2018, p. 61). Essas afirmações, de acordo com Heinsfeld e Silva (2018), são reproduções superficiais do senso comum, sendo grande alvo de crítica das autoras.

Em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, a qual priorizamos neste trabalho, a BNCC orienta que sejam preferidas “propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 487), para uma apropriação crítica e criativa desses recursos. A BNCC não exclui o texto escrito físico ou os gêneros mais valorizados, mas sugere o trabalho simultâneo com os gêneros emergentes do meio digital e os canônicos do meio impresso. Informa o documento a esse respeito:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas

pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018, p. 487).

Entre a segunda e a terceira versões da BNCC, o eixo “Práticas Digitais”, que sistematizava o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula, foi extinto. Dessa forma, a instrução da última versão do documento é que cada grupo escolar reflita criticamente sobre as maneiras de desenvolver as habilidades solicitadas, considerando a realidade local. Heinsfeld e Silva (2018, p. 686) ainda destacam que, a respeito das “propostas que inserem as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, na BNCCv3 estas aparecem mais com um aspecto instrumentalizador”, o que implica em uma visão que não considera as tecnologias digitais como um aspecto sociocultural.

Esta dissertação foi desenvolvida durante o período de compreensão da proposta da BNCC e de sua aplicação propriamente dita. Dessa forma, para seguir o fluxo da sociedade contemporânea, a necessidade de inserção de mídias digitais nas práticas educacionais — já diagnosticada pela pesquisadora durante suas vivências como professora —, unida à orientação da BNCC para a adoção dessas mídias e produção de textos em gêneros discursivos emergentes oriundos da internet, gerou inquietações a respeito da produção de hipertextos em contexto escolar. Nesse contexto, ressaltamos o trabalho com a retextualização, atividade de produção textual que se mostra uma ferramenta efetiva para o trabalho com textos em contexto educativo, como apontado por Dell’Isola (2007) e Matencio (2002).

A evolução das tecnologias digitais, aliada à crescente (ainda que não satisfatória) popularização da internet, propiciou o surgimento de uma nova forma de enunciar: o hipertexto, que converge vastos recursos multimodais e, conseqüentemente, diferentes maneiras de escrita e leitura, quando comparado ao texto “convencional”, em suporte de papel — como livros, jornais impressos e cartazes. As especificidades do hipertexto *online* justificam a necessidade de discuti-lo separadamente quando se trata da produção textual, despertando a atenção de diversos pesquisadores na área da Linguística.

Xavier (2010) concebe o hipertexto como um texto híbrido e flexível, em sua formatação visual, que abarca diversos recursos semióticos (vídeos, imagens, símbolos, desenhos, sons etc.), aliados à escrita, e concede aos interlocutores maior liberdade de produção e recepção do que os textos fora do ambiente digital. Essas características propiciam um distanciamento das formas tradicionais de interação textual, seja com o texto escrito ou

oral, verbal ou não-verbal. Dessa forma, um processo de retextualização que tem como produto o hipertexto, conseqüentemente, apresentará características distintas.

As discussões sobre retextualização no Brasil foram inicialmente provocadas pela publicação da obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2010), do linguista Luiz Antônio Marcuschi, que a define como um processo não-mecânico de produção de texto com base em outro(s) anterior(es), o qual abarca operações complexas, gerando interferências tanto no código quanto no sentido. De acordo com o autor, existem quatro possibilidades de retextualização, a saber: (i) fala-escrita, (ii) fala-fala, (iii) escrita-fala e (iv) escrita-escrita. Considerando as particularidades, já citadas, que envolvem a produção de um hipertexto, acreditamos que o processo de retextualização de um texto escrito impresso para um hipertexto em plataforma digital pode extrapolar os limites das quatro possibilidades acima mencionadas, fazendo-se necessário investigar quais aspectos estão envolvidos nesse processo.

A partir dessas considerações, enumeramos os seguintes questionamentos, que se referem à retextualização, ao hipertexto e ao uso de TDICs na escola: 1) Quais peculiaridades envolvem a retextualização realizada em *smartphone* em comparação com a retextualização realizada em papel?; 2) A retextualização de texto escrito físico para hipertexto pode ser considerada uma quinta possibilidade de retextualização além das categorias propostas por Marcuschi (2010a)?; 3) De que maneira o trabalho com hipertextos pode ser produtivo para o processo de ensino-aprendizagem?

Assim, elencamos as hipóteses que se correlacionam a cada pergunta, respectivamente:

- na retextualização realizada no *smartphone*, o próprio suporte digital, os materiais utilizados, o tempo de produção e os recursos multimodais acionados são particularidades que a diferenciam da retextualização feita em papel;
- a retextualização de texto escrito físico para o hipertexto possui aspectos que distinguem essa atividade da possibilidade de retextualização *escrita-escrita* proposta por Marcuschi (2010a), sendo necessária uma nova categoria de retextualização para defini-la e compreendê-la;
- os hipertextos, se utilizados com fins educacionais, podem ser aliados ao processo de ensino-aprendizagem, e a retextualização no espaço digital é uma realidade em sala de aula.

Diante do exposto, nosso trabalho objetiva investigar os processos de retextualização, em meio físico (papel) e em meio digital (*smartphone*), realizados por uma dupla de estudantes do Ensino Médio<sup>2</sup>. Para tanto, levantamos os seguintes objetivos específicos:

- explorar o processo de retextualização conjunta, para compreender quais tarefas estão envolvidas nessa atividade;
- comparar os processos de retextualização que resultam em texto escrito físico e em hipertexto, visando observar suas similaridades e divergências;
- analisar a aplicabilidade da retextualização e do hipertexto no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para analisar quais peculiaridades permeiam o processo de retextualização de escrita para hipertexto, foi necessário observar sujeitos escrevendo conjuntamente durante essa atividade. Portanto, elegemos uma dupla de estudantes da 2<sup>a</sup> série do Ensino Médio de um colégio da rede pública baiana e a submetemos à produção de dois textos — uma carta motivacional e uma publicação de *Instagram* —, durante a qual os sujeitos foram gravados em vídeo e áudio — para possibilitar o acesso às dúvidas que tiveram, às escolhas linguísticas empreendidas e, principalmente, aos indícios de suas idealizações sobre os textos. Os dados coletados resultaram em um *corpus* assim organizado: (i) duas transcrições dos diálogos da dupla durante o processo de produção do texto e do hipertexto; (ii) uma transcrição da entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos; (iii) uma carta, seu rascunho, folha de errata e envelope; e (iv) três publicações de *Instagram*. Além desses dados, sete docentes do referido colégio responderam a um questionário *online* acerca do uso de TDICs na educação. A descrição detalhada da constituição do *corpus* é feita no quarto capítulo desta dissertação.

Esta investigação tem em vista contribuir para o desenvolvimento de estudos na área da Linguística Textual, no tocante aos temas da retextualização e do hipertexto. Além disso, uma vez que a tecnologia digital é uma realidade cada vez mais crescente na sociedade, o estudo realizado pode apresentar benefícios à formação de professores, em virtude das discussões sobre a utilização de gêneros do discurso digitais em sala de aula e da Sequência Didática descrita, visto que o ensino-aprendizagem desses e por esses gêneros já é pautado no

---

<sup>2</sup>O projeto desta pesquisa previa a análise dos processos de produções textual e hipertextual de duas duplas. Portanto, coletamos dados de quatro alunos da 2<sup>a</sup> série do Ensino Médio, sendo cada dupla pertencente a uma turma. No entanto, pela riqueza de detalhes que envolvem uma investigação como esta que contém dados processuais, couberam, neste trabalho, por questão de delimitação, apenas os dados de uma única dupla, como poderá ser conferido na seção 4, destinada às Considerações Metodológicas.

currículo comum da educação brasileira, mas ainda precisa ser difundido, por meio da preparação do corpo docente para utilizá-los e do investimento em recursos que propiciem maior inclusão digital na comunidade escolar.

No que se refere à estrutura, a dissertação está distribuída em seis seções, a começar desta introdução, que corresponde à **seção 1**, na qual apresentamos o tema, as perguntas motivadoras, as hipóteses e os objetivos elencados, bem como a organização estrutural do trabalho.

A **seção 2** é dedicada ao delineamento da publicação de *Instagram* como gênero discursivo. Para isso, abordamos os postulados de Bakhtin (2011) a respeito dos gêneros do discurso, discutimos o surgimento do hipertexto e suas características gerais, consoante Xavier (2010), Marcuschi (2010b) e Araújo (2016), defendemos a publicação de *Instagram* como um gênero discursivo e apresentamos o *Instagram* como um suporte.

Em seguida, na **seção 3**, debatemos questões teóricas relativas à atividade de retextualização. Nessa perspectiva, traçamos um paralelo entre retextualização e reescrita, destacamos a compreensão como um aspecto central para esse processo e discorremos a respeito de textualidade e textualização na escrita, que são inerentes à retextualização.

Na **seção 4**, esquematizamos a metodologia de pesquisa, destrinchando as etapas da coleta de dados, a partir de uma Sequência Didática apoiada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Além disso, caracterizamos os sujeitos pesquisados e descrevemos como se deu a análise da pesquisa, embasada no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), também utilizado por Pereira (2000; 2005) para trabalhar com dados processuais de texto.

A discussão feita na **seção 5** explana os dados coletados nas retextualizações da carta e da publicação de *Instagram*. Inicialmente, cada percurso de retextualização é apresentado. Em seguida, os dados são analisados, separadamente, de acordo com as tarefas de produção elencadas por Dell’Isola (2007). Logo após, é feita uma discussão comparativa dos dados, tendo em vista a necessidade de elencar diferenças e semelhanças encontradas nos processos de retextualização que resultaram em um texto escrito em meio físico e em um hipertexto.

Por último, a **seção 6** é dedicada às considerações finais, momento no qual discorremos sobre as respostas alcançadas para nossas perguntas de pesquisa, ressaltando que estudos com foco no processo de construção textual auxiliam na percepção de como ocorre tal atividade, estimulam a melhoria da prática docente e revelam ações que podem enriquecer o ensino-aprendizagem.

Após a exposição geral desta dissertação e, com o desejo de que as considerações aqui levantadas contribuam para a expansão dos estudos linguísticos referentes à retextualização, ao hipertexto e ao ensino de gêneros, apresentamos as seções subsequentes.

## 2 PUBLICAÇÃO DE *INSTAGRAM*: UM GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL

No campo da Linguística, os estudos a respeito dos gêneros são fundamentais e têm ganhado protagonismo nas últimas décadas, a partir do desenvolvimento da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Toda vez que enunciamos, o fazemos por meio de gêneros. Assim, conhecê-los e apropriar-se deles é de grande importância para a efetiva comunicação.

Nesta seção, traçamos um panorama da teoria dos gêneros do discurso e dos suportes de gêneros, abordamos as características do hipertexto *online* e discutimos o *Instagram* enquanto gênero e suporte.

### 2.1 Os gêneros discursivos: conceito

Filósofo russo do final do século XIX, Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2011), trata da questão linguística geral do enunciado — concebida por seu Círculo como unidade da comunicação discursiva — e apresenta um amplo estudo conhecido como a “teoria dos gêneros do discurso”, na qual os gêneros cotidianos<sup>3</sup> são evidenciados, considerando a enunciação<sup>4</sup>. Assim, a noção de gênero reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. Em sua teoria, Bakhtin considera não só o produto, mas o processo de produção do gênero.

O caráter e as formas de uso da linguagem são tão diversos quanto as esferas da atividade humana, o que gera a heterogeneidade dos gêneros do discurso. Em suas reflexões, Bakhtin (2011) postula que a língua se materializa por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos, produzidos pelos integrantes de uma esfera de utilização da língua. Um enunciado não é estanque, uma vez que é atualizado no momento da enunciação e possui dinamicidade. Porém, ainda que todo enunciado seja particular e individual, cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, nomeados por Bakhtin (2011) como gêneros do discurso.

---

<sup>3</sup> Bakhtin (2011) esclarece que, até então, apenas os gêneros literários eram classificados e os gêneros do cotidiano não tinham sido, de fato, analisados e colocados em evidência, considerando os tipos relativamente estáveis de enunciados, que têm em comum a natureza linguística (ou verbal).

<sup>4</sup> Consideramos a enunciação a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin, impressa nas obras Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), que é vista na dimensão discursiva, dialógica e de natureza sócio-histórica. Posto isto, uma enunciação está sempre ligada a enunciações anteriores e futuras, recebendo apreciações valorativas diferentes a cada vez que é recriada (PEREIRA, 2005).

Os gêneros organizam nosso discurso, de maneira que sempre enunciamos por meio de algum gênero, que varia de acordo com a situação comunicativa, com os sujeitos envolvidos e com a mensagem intencionada. Sendo os gêneros tão essenciais para a linguagem, Bakhtin (2011, p. 283) afirma: “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Consoante Bakhtin (2011), os gêneros do discurso estão dispostos sob três pilares: conteúdo temático, construção composicional e estilo, que refletem aspectos específicos de cada esfera e são fatores indissociáveis dos gêneros, visto que estão conectados de forma interdependente.

O conteúdo temático, para além de ser o assunto do ato enunciativo, compreende múltiplos fatores linguísticos, textuais e discursivos que o compõem, orientando a comunicação discursiva. Segundo Fiorin (2018, p. 69), esse pilar consiste em “um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Nessas circunstâncias, o autor ilustra o conceito com as cartas de amor, que têm como conteúdo temático as relações amorosas. Cada carta tem um assunto específico, mas as relações amorosas permeiam todas elas. No gênero receita, o conteúdo temático é a preparação de um alimento, das mais diversas formas. Já em uma procuração, o conteúdo temático é a autorização de uma pessoa X para realizar algo em nome da pessoa Y. A ação a ser realizada, as pessoas, data e local variam, mas circulam em uma autorização. Ribeiro (2010) atribui ao conteúdo temático a propriedade de garantir a ativação de conhecimentos discursivos construídos em sociedade para compreender o gênero, os quais contribuem para que a memória discursiva<sup>5</sup> seja ativada e sustente a compreensão responsiva dos interlocutores, acionando a significação das palavras enunciadas.

Já a construção composicional, no que lhe diz respeito, é apresentada por Bakhtin como

[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

---

<sup>5</sup> Devido às variadas concepções de “memória discursiva” em diferentes teorias linguísticas, cabe-nos ressaltar que nos ancoramos na noção de Bakhtin (1998; 2011), segundo a qual a memória se constitui na interação dialógica entre o *eu* e o *outro*, de maneira coletiva, evidenciando as diversas vozes, marcadas sócio-historicamente, que compõem a memória. A memória, dessa forma, não está no *eu* ou no *outro*, mas entre eles.

Em outras palavras, a composição é a estrutura do gênero, que colabora para seu reconhecimento na sociedade. Ela é um padrão de organização que integra, sustenta e ordena as partes de um gênero (RIBEIRO, 2010). Ao lermos uma notícia, facilmente conseguimos identificá-la como tal, pois ela possui uma estrutura já canonizada na sociedade: apresenta manchete, fato ocorrido, pessoas envolvidas, data, local, escolhas linguísticas de acordo com a norma padrão da língua etc. Uma entrevista, oral ou escrita, do mesmo modo: é possível reconhecer o gênero por sua estrutura de perguntas e respostas envolvendo, pelo menos, dois interlocutores. À vista disso, é possível afirmar que há certa regularidade na organização linguística, discursiva e textual de um gênero, que permite sua identificação, o que implica dizer que há certa estabilidade na construção de um gênero, por mais livre e criativa que seja a comunicação discursiva.

O estilo, por sua vez, é tratado como uma condição primordial do enunciado e relaciona-se às formas típicas dos gêneros. O estilo pode aparecer em um enunciado refletindo a singularidade do locutor que faz escolhas particulares para enunciar, o que recebe o nome de estilo individual<sup>6</sup>. Entretanto, cada gênero possui um estilo próprio, o estilo de gênero, que reflete a estabilidade de alguns gêneros e consiste na convergência “dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo” (RIBEIRO, 2010, p. 59). Ainda que todo enunciado possua um caráter individual, alguns gêneros são mais propícios ao estilo individual do que outros. Gêneros literários, por exemplo, são mais suscetíveis ao estilo pessoal do autor do que os gêneros pertencentes à esfera jurídica, que requerem uma forma mais padronizada e com menos interferências de quem o produz, não passíveis a muitas inovações. É necessário salientar que o estilo de um gênero pode passar por mudanças históricas, o que está indissolivelmente relacionado às próprias mudanças nos gêneros do discurso.

Bakhtin (2011) ainda diferencia os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários, em sua maioria orais, são mais simples, advindos de situações comunicativas mais espontâneas, como o diálogo informal, o bilhete, e a fofoca — podemos incluir, também, o *chat*. Em contrapartida, os gêneros secundários, mais complexos, são provenientes de circunstâncias de uma comunicação cultural mais desenvolvida e notadamente escritos. Estes podem absorver aqueles, que se tornam seus componentes, a exemplo de uma carta pessoal que pode aparecer dentro de um romance.

---

<sup>6</sup> O que chamamos de estilo individual está associado a práticas sócio-históricas, uma vez que consideramos que o sujeito possui poder de escolha, ainda que enunciando dentro de uma esfera da atividade humana, conforme o entendimento bakhtiniano.

Cabe-nos, neste momento, citar, também, Bernard Schneuwly, professor da Universidade de Genebra, que traz contribuições sobre a produção de gêneros na escola. De acordo com o pesquisador, os gêneros primários, mais espontâneos, instrumentalizam a criança. Por meio deles, o infante é confrontado em distintas maneiras de práticas reais da linguagem. A complexidade dos gêneros, então, emerge com os gêneros secundários, cuja apropriação resulta em uma intervenção diferente no desenvolvimento da criança. Assim, o autor aborda os gêneros primários como instrumentos para o desenvolvimento dos secundários.

Schneuwly (2011), sob uma perspectiva bakhtiniana, apresenta o gênero como um instrumento semiótico complexo e constituído de signos organizados regularmente, que permite, de uma só vez, a produção e a compreensão de textos. Segundo o trabalho do psicólogo suíço, essa forma de linguagem prescritiva contribui para o fator de desenvolvimento das capacidades individuais e explica que, na interação, um sujeito (locutor-enunciador) age discursivamente em uma situação, por meio de condições de produção<sup>7</sup> e com auxílio de um gênero. O autor também retrata os gêneros como megainstrumentos:

Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao instrumento em que se constitui numa fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (SCHNEUWLY, 2011, p. 25).

Visto que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que abarcam, segundo Schneuwly, outros subsistemas semióticos verbais e não verbais, eles podem ser considerados megainstrumentos. Para ilustrar, o autor trata de uma usina, que é composta por um conjunto de instrumentos de produção os quais coadunam para a formação de objetos (inclusive de outros instrumentos de produção) e colaboram para a subsistência da sociedade.

---

<sup>7</sup> O conceito de “condições de produção” é por nós adotado de acordo com Volóchinov (2018), para quem um enunciado é determinado por dois fatores: a situação social mais próxima e o meio social mais amplo. Esses elementos, portanto, agem na forma e no estilo ocasionais do enunciado. Nas palavras do autor: “ele [o enunciado] é determinado do modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206).

Assim seriam os gêneros, megainstrumentos, pois abarcam outros megainstrumentos que contribuem para a sustentação de um corpo social.

Os gêneros são apresentados por Marcuschi (2008, p. 159) como entidades: “a) dinâmicas, b) históricas, c) sociais, d) situadas, e) comunicativas, f) orientadas para fins específicos, g) ligadas a determinadas comunidades discursivas, h) ligadas a domínios discursivos, i) recorrentes, j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros”. Os aspectos citados correspondem a uma visão sócio-histórica e dialógica do estudo dos gêneros, a qual adotamos neste estudo.

Sendo inesgotáveis as possibilidades de atividade humana (BAKHTIN, 2011), é natural o surgimento de novos gêneros constantemente, sendo impossível listar todos os que existem. Além disso, como discutido por Fiorin (2018), os gêneros se modificam a todo o tempo, aparecem e desaparecem, diferenciam-se e ganham novos sentidos ao passo que as esferas da comunicação humana se tornam mais complexas. A internet, nesse diapasão, é um propulsor de novos gêneros nas mais diversas esferas, podendo ser identificados gêneros do discurso fundamentalmente digitais, que funcionam com hipertextos, como veremos a seguir.

## **2.2 A ascensão do hipertexto**

É sabido que existe uma infinidade de gêneros do discurso e a todo tempo surgem novos. No cenário atual, a rede mundial de computadores e a internet são grandes propulsoras do surgimento de gêneros e responsáveis pela eclosão, por exemplo, das apresentações em *slides*, do *blog* pessoal e das redes sociais. De acordo com Marcuschi, fundamentado em Thomas Erickson, “‘a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros’, tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que ela se insere e os modos como se desenvolve” (ERICKSON, 1997, p. 4 *apud* MARCUSCHI, 2010b, p. 20).

Assim, desde o advento do computador, o texto tem assumido outras formas. A este texto repleto de hiperlinks, recursos audiovisuais e interatividade, é dado o nome de *hipertexto*, termo cunhado por Ted Nelson, pela primeira vez, na década de 1960.

Koch (2003, p. 61) considera que “pelo menos do ponto de vista da recepção — todo texto é um hipertexto”, uma vez que há a possibilidade de até mesmo os textos em suportes impressos serem plurilineares. Segundo a autora, um exemplo disso são as informações dispostas em rodapés e cabeçalhos em textos acadêmicos, que demonstram essa hipertextualidade e incentivam a construção de sentidos múltiplos. Nesta dissertação, no entanto, dedicamo-nos à investigação do hipertexto *online* (ou hipertexto eletrônico), que

circula em meios digitais, então, sempre que utilizarmos a nomenclatura “hipertexto”, estaremos nos referindo a essa forma textual digital.

A natureza imaterial desse tipo de texto lhe permite ser acessado em múltiplos lugares, por meio de distintos aparelhos tecnológicos, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor de forma simultânea. No computador e, mais atualmente, também no *smartphone*, o livro deixa de ser folheado, o texto passa a rolar na tela por intermédio de um clique e pode ser ampliado ou diminuído. Certamente, essas características contribuem para mudanças decisivas na produção e recepção de textos e devem ser consideradas pelos teóricos da língua. Segundo Lévy (1993),

tecnicamente o Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências 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 (LÉVY, 1993, p. 33).

Lévy, no começo dos anos 1990, descreveu as primeiras características do hipertexto, ao delineá-lo como um “conjunto de nós ligados por conexões”. Entre os nós, de forma não-linear, o texto verbal soma-se a imagens, gráficos, sons, páginas e outros documentos que podem também ser hipertextos. Assim, o hipertexto é composto de uma dimensão de recursos interconectados, que pode abarcar outras dimensões.

Em consonância com esta definição, no Brasil, alguns estudiosos da Linguística Textual vêm se debruçando sobre as emergentes formas de linguagem ligadas à tecnologia. Dentre eles está Antonio Carlos Xavier, que entende o hipertexto como “[...] uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Ou seja, diversas linguagens, não somente a verbal, estão presentes no hipertexto, constituindo “uma nova forma de apresentar, representar, articular e trabalhar linguística, semântica e cognitivamente os dados multissemióticos” (XAVIER, 2013, p. 253).

Xavier defende que a forma pela qual o hipertexto aciona as diversas linguagens é mais ampla e presente, o que o torna semiótico ou “multissemiótico”. Em relação à sua amplitude, é válido destacar que, em livros impressos, por exemplo, podemos encontrar ilustrações, para além da linguagem verbal, demonstrando uma tendência à multimodalidade, que não é restrita ao hipertexto. O trabalho com as tecnologias digitais e os gêneros que nelas

circulam não é visto, nesta dissertação, como um grande herói ou vilão, como bem contrapõem Heinsfeld e Silva (2018). Concebemos essa ação como uma necessidade, uma vez que o trabalho com TDICs se articula à dimensão social e cultural contemporânea na qual estamos inseridos e apresenta contribuições para o ensino-aprendizagem com especificidades a serem desnudadas.

Nessa perspectiva, Marcuschi, outro pesquisador proeminente na área, alerta: “Também o *hipertexto* não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas” (MARCUSCHI, 2010b, p. 30, grifo do autor), reafirmando que o hipertexto é uma maneira de produzir textos, com características acima delineadas por Xavier (2010), e que atribui aspectos peculiares aos gêneros que são produzidos desse modo.

Consoante Marcuschi (2010b), a relevância da análise dos gêneros emergentes nas plataformas digitais se dá por três aspectos, quais sejam:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. Assim, esse “discurso eletrônico” constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias (MARCUSCHI, 2010b, p. 16).

Portanto, os gêneros discursivos digitais, emergentes na sociedade, têm peculiaridades que justificam seu estudo mais aprofundado, no intuito de sistematizar suas formas e funções. Além disso, eles proporcionam uma reflexão acerca das maneiras de produção textual clássicas e contemporâneas.

O caráter hipermodal do hipertexto relaciona unidades de informação de natureza diversa, como texto verbal, som e imagem (BRAGA, 2010). Assim sendo, esse texto utiliza meios simbólicos além dos linguísticos, aspecto que justifica a diversidade de gêneros discursivos no meio digital, já que a heterogeneidade de formatos nesse meio possibilita diferentes processos de interação e, também, a convergência de interfaces comunicacionais. Xavier (2010) chama esse aspecto de *pluritextualidade ou multissemiose*, que outros autores, como Rojo e Barbosa (2015), denominam também como *multimodalidade*. Nas palavras das linguistas:

Texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos

(**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas — modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais — modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações — modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108, grifos das autoras).

Os textos multimodais, portanto, correspondem a uma tendência atual que engloba distintas modalidades em um mesmo todo enunciativo. O espaço de apreensão dos sentidos de um texto não é apenas composto por palavras, pois encontramos sons, gráficos, diagramas e imagens amalgamados uns sobre os outros. Essas características propiciam novas formas de leitura e interpretação do mundo e auxiliam tanto na compreensão pelo leitor quanto na escrita do autor, que dispõe de maiores recursos para explicitar sua argumentação. Xavier (2010) define a leitura do hipertexto como sinestésica, pois lê-lo implica em uma atividade multissensorial, que tem como ponto positivo um maior estímulo à participação e ao engajamento do leitor na apreensão da significação, particularidade que é uma vantagem para o ensino-aprendizagem, se bem trabalhada no contexto educativo, pois pode ser mais envolvente para o estudante do que outra que não abarque a tecnologia digital.

O hipertexto é um texto, em certo ponto, não-linear — considerando que o leitor pode traçar seu próprio percurso, por meio dos hiperlinks, ferramentas de pesquisa etc., e não tem obrigatoriedade de escolher um único caminho para chegar ao objetivo que deseja quando está navegando na rede. Entretanto, esse aspecto não resulta em um texto caótico. A esse respeito, comenta Santaella (2014, p. 212):

Portanto, o que o hipertexto nos apresenta é um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados. Isso vai compondo uma configuração reticular.

A não-linearidade do hipertexto se relaciona às conexões estabelecidas pelo leitor a partir dos nós dispostos pelo autor, que possibilitam distintas leituras, a partir das escolhas do usuário de visualizar ou não as informações *linkadas*, contidas até mesmo em outras páginas da *web*, porém interconectadas com o hipertexto inicialmente acessado. No entanto, como postula Bakhtin (2011), os sentidos de um enunciado se manifestam no momento da enunciação, entre o *eu* e o *outro*. Portanto, as conexões também são estabelecidas entre o

hipertexto e os elementos que o próprio leitor ativa no momento da leitura e que possibilitam (ou inibem) relações estabelecidas para constituir sentido(s), como defende Coscarelli (2006). Assim, tratar de não-linearidade no hipertexto significa dizer que, dentro de um *continuum* de linearidade, o hipertexto demonstra distanciamento das formas tradicionais de escrita e leitura, por ser mais flexível em sua formatação visual, estocar material discursivo em *hiperlinks* e permitir ao leitor (usuário) maior independência em relação às seleções de unidades de informação, com estrutura menos hierarquizada. A respeito dessa propriedade, Xavier (2010) alerta que, ainda que benéfica, por poder aumentar as possibilidades de compreensão global de um texto, a não-linearidade pode contribuir para uma fragmentação tamanha do texto que seja capaz de deixar o leitor iniciante desorientado e disperso, dificultando a leitura e a compreensão. Acrescentamos que até mesmo o leitor mais experiente pode se perder em meio ao emaranhado de *hiperlinks* dispostos em um hipertexto, que, por um lado, indicam mais informações a respeito de uma temática e, por outro, podem fragmentar demasiadamente o cerne do tema pesquisado pelo usuário.

É necessário, ainda, considerar que, com o avanço das tecnologias de informação, alguns aparatos digitais simulam o livro físico, com paginação similar, iluminação apropriada e sem *hiperlinks*. Além disso, da mesma forma que o leitor de texto virtual pode fazer buscas, ter acesso a conteúdo imagético e ser direcionado a outras janelas durante a leitura, o leitor de texto físico pode consultar um outro exemplar para se aprofundar em um conceito ou esclarecer o significado de uma palavra, ler as notas de rodapé e ter acesso a imagens. De ambas as formas apresentadas, a leitura é parcialmente linear, pois não é caótica. Assim, devemos ressaltar que o leitor se situa no texto e pode realizar escolhas tanto no meio virtual quanto no físico, todavia, nos suportes virtuais, há maior independência leitora e possibilidades de acesso a outros materiais.

Outro aspecto a ser considerado no hipertexto é o que Xavier (2010) intitula de “dessacralização do autor”. Na *web*, qualquer pessoa pode escrever e publicar seus textos literários, críticos etc., sem a necessidade de um crivo técnico e do apoio de uma editora, no entanto, sem estar imune aos julgamentos dos leitores, que também têm maior liberdade para tecer comentários positivos e negativos sobre o que é publicado *online*. Encontramos na internet um espaço relativamente democrático no qual pessoas desconhecidas têm maior liberdade de serem autoras.

Assim como Barbarini (2012, p. 43), conduzimo-nos pela perspectiva de que “[...] não existem textos sem autoria. O que ocorre, a nosso ver, é a maior ou menor possibilidade de assunção dessa autoria dadas as condições de produção em que os alunos encontram-se

inseridos”. Portanto, quando se trata de textos escolares, também é possível identificar indícios de autoria (POSSENTI, 2002), a partir da análise das marcas impressas no texto ou, como fazemos neste trabalho, deixadas durante o processo de concepção e produção (hiper)textual. Segundo Possenti (2002, p. 121):

Há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente — o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

Uma vez que a escola deve possibilitar, ao estudante, experiências para o domínio de mecanismos discursivos, semânticos e textuais, a internet pode ser uma aliada no exercício da autoria.

Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, que considera que a comunicação discursiva inclui atividade responsiva e acontece no encontro com enunciados anteriores e futuros, o discurso não começa nem termina no autor. Consoante Bakhtin (2011), o sujeito não é um Adão mítico, ou seja, não produz enunciados de forma primeira:

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Nesse sentido, a apropriação de gêneros discursivos é uma forma de promover a autoria dos estudantes. Uma vez que a cultura digital está presente no cotidiano e apresenta uma variedade de gêneros que emergem na internet, associar a prática de produção textual aos gêneros discursivos digitais oferece uma possibilidade pedagógica de exercício da autoria.

Araújo (2016) expõe uma relevante contribuição para os estudos do hipertexto, ao propor uma reflexão a respeito das expressões “gêneros digitais” e “esfera digital”. Segundo o autor, ambas expressões não se sustentam como conceitos, principalmente quando se usa o pensamento bakhtiniano como base teórica. Na perspectiva de Bakhtin, gênero e esfera são conceitos que se interpenetram, visto que o primeiro organiza as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de determinada esfera da atividade humana (religiosa, política,

jurídica, cotidiana, acadêmica etc.): “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Com a curta citação anterior, percebemos que Bakhtin considera como gênero do discurso todas as formas típicas de enunciado decorrentes das esferas de uso da língua e, à vista disso, não é possível chamar os gêneros de “digitais”, pois eles são “do discurso”, independentemente da esfera em que circulam. Araújo (2016) apresenta como possibilidade o uso da terminologia “gêneros discursivos digitais” para denominar os gêneros que circulam na *web*. A expressão “esfera digital”, por sua vez, apresenta-se problemática porque o meio digital não é apto a prover uma instância concreta de gêneros que atenderiam a um “discurso digital”. Os gêneros do discurso que circulam na *web* estão a serviço de diversas esferas de utilização da língua, como a cotidiana, a acadêmica e a jurídica, já citadas. Portanto, o pesquisador conclui que “a *Web* não é uma esfera digital [...], mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p. 52). Posto isso, nesta dissertação, optamos por usar as expressões gêneros discursivos digitais ou gêneros emergentes e meio digital.

Vale ressaltar, ainda, que muitos gêneros discursivos digitais são espécies de adaptações de gêneros já existentes, como é o caso do *chat*, bate-papo em salas virtuais, em grupo ou em duplas, que simula a conversação; a conversa de *Whatsapp*, que lembra, também, a conversação ou o diálogo cotidiano, tendo, inclusive, recursos audiovisuais; as notas autoadesivas, recurso presente em computadores e *smartphones* para anotação de lembretes e bilhetes; e o *e-mail*, correio eletrônico para o envio de mensagens virtuais, com possibilidade de inserção de textos verbais e não verbais e arquivos diversos, como uma adaptação do correio de cartas. Outros gêneros surgem pelas plataformas digitais, como o meme, imagem acompanhada de texto verbal curto e objetivo, de caráter humorístico; o *tweet*, texto postado na rede social *Twitter*, que pode conter elementos verbais com até 280 caracteres, além de componentes não-verbais; e a publicação de *Instagram*, hipertexto que aparece na rede social homônima, sobre a qual discorreremos na próxima subseção.

### **2.3 A publicação de *Instagram* enquanto gênero do discurso**

Com o avanço tecnológico, podemos encontrar o hipertexto em outras plataformas que não o computador, como é o caso do *Whatsapp*, aplicativo de conversa instantânea que

funciona, majoritariamente, no *smartphone*. Outro recurso que foi desenvolvido para o celular e, posteriormente, adaptado para o computador (com recursos limitados) é o *Instagram*, uma das redes sociais<sup>8</sup> que mais cresce atualmente. Embora o tema central desta pesquisa seja a retextualização, cabe-nos dissertar, ainda que de forma breve, a respeito dessa rede social, uma vez que uma das retextualizações analisadas se dará no *Instagram*.

O *Instagram* surgiu nos Estados Unidos da América, em 2010, como um aperfeiçoamento do aplicativo *Burbn*, e, em 2011, foi considerado “o aplicativo do ano” pela *Apple*. Hoje em dia, o *Instagram* possui cerca de 800 milhões de usuários em todo o mundo, sendo o Brasil o segundo maior país em número de usuários, com 50 milhões, como indicam os dados da Folha de S. Paulo (2017).

Quem utiliza o *Instagram* é chamado de “usuário” e possui um perfil no aplicativo. Para se conectar a outras pessoas, conhecidas ou não, e acompanhar suas publicações, é necessário segui-la. Diversos perfis são “abertos”, o que significa que podem ser seguidos por qualquer usuário, sem aprovação prévia do dono do perfil. Tal possibilidade facilita a interação entre celebridades e fãs, por exemplo, ou a disseminação de perfis de humor, notícias, entre outros. Essa rede social é constituída a partir do visual (foto/vídeo) e a legenda é um complemento opcional. Não é possível publicar um conteúdo no *Instagram* sem um recurso visual, diferentemente do *Twitter* e do *Facebook*, redes diferentes entre si, mas que, nesse aspecto, assemelham-se pela possibilidade de publicar somente texto verbal escrito.

Assim, verbal e visual são constantemente atrelados no *Instagram* e essenciais para a constituição de sentidos. Brait (2013), a partir da perspectiva de Bakhtin e seu Círculo — que, embora não tenham elaborado uma teoria semiótica, apresentam contribuições para uma visão semiótico-ideológica da linguagem — chama essa articulação de “verbo-visual”. Em cada gênero, segundo a autora, a função do visual é diferente e “funciona de maneira a constituir o objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico. A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores” (BRAIT, 2013, p. 47).

Os perfis do *Instagram* podem compartilhar fotos e vídeos acompanhados de legendas com até 2.200 caracteres. As postagens podem ser temporárias, se publicadas no *Story* (visíveis por 24 horas), ou permanentes no perfil do usuário, se publicadas no *Feed*, ficando a seu critério apagar, ocultar ou editar a postagem a qualquer momento. Além disso, é possível

---

<sup>8</sup>Segundo Buzato (2016, p. 38), as redes sociais “são ferramentas de modelagem para o funcionamento estrutural (global) de um conjunto social a partir de interações locais”.

enviar mensagens privadas para outros usuários, promover enquetes e fazer vídeos ao vivo. O aplicativo, em geral, é gratuito<sup>9</sup>, o que estimula seu crescimento e permanência no mercado.

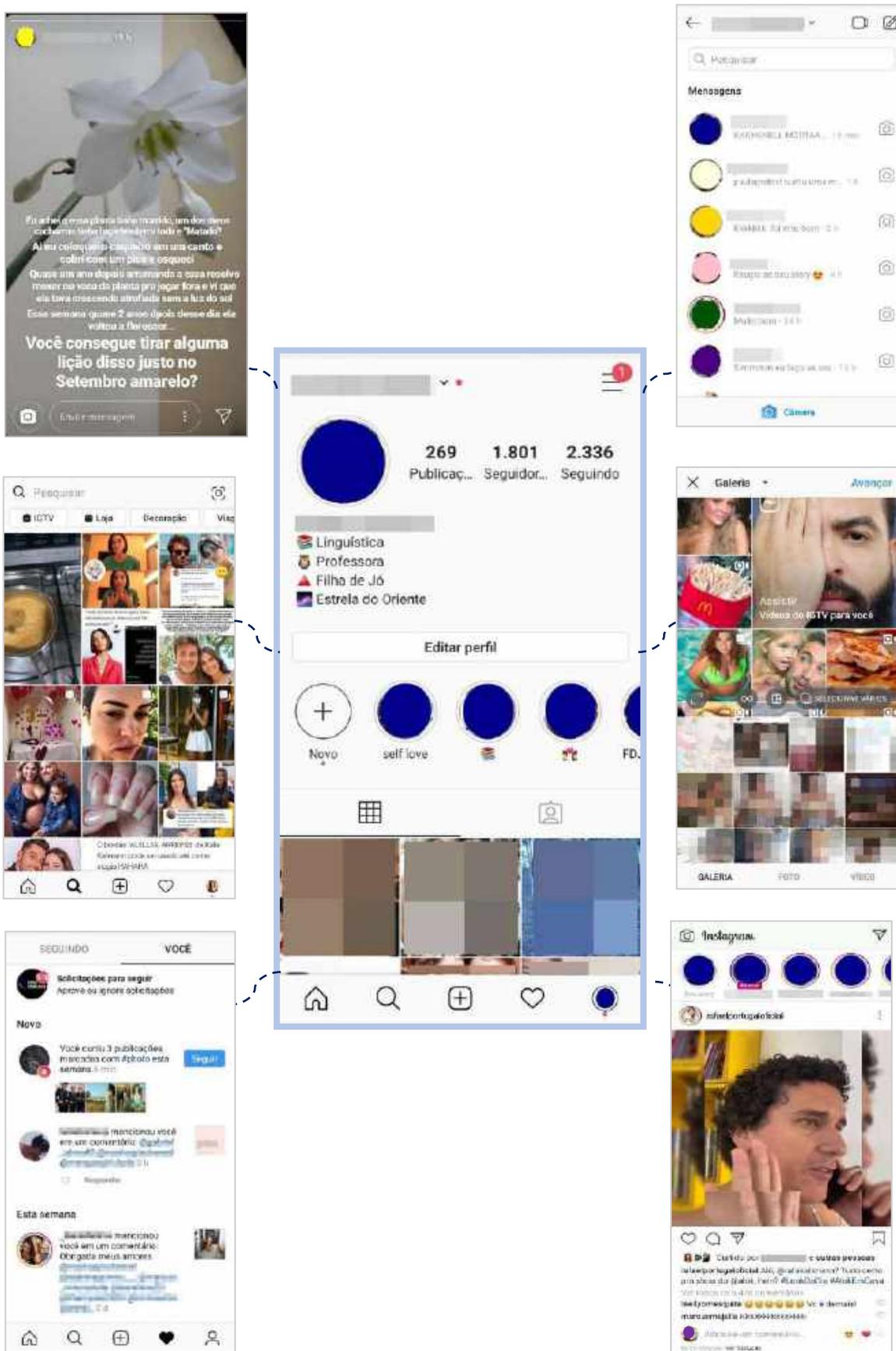
No *Instagram*, encontra-se uma gama variada de perfis, como os pessoais (de anônimos e celebridades), institucionais, empresariais e até mesmo de cunho educacional, feitos por professores, estudantes de ensino básico/ensino superior ou pessoas que estudam para diversos concursos. Com a facilidade de disseminação de diversos temas, os estudantes publicam constantemente, principalmente sobre suas próprias vidas. A ascensão dessa rede social fez com que pesquisadores de diversas áreas, como Comunicação, Educação e Linguística, voltassem seu olhar a sua investigação, a exemplo de Barbosa e colaboradores (2017), cujo estudo evidenciou potencialidades do *Instagram* para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua estrangeira, para estudantes universitários na China.

Visando apresentar o *Instagram* ao leitor, a seguir, ilustramos a *interface da rede social* mencionada, exemplificando com o perfil da pesquisadora:<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> O *Instagram* oferta um recurso pago que possibilita a promoção de publicações do usuário para um maior alcance de pessoas. Caso o usuário deseje e pague, a publicação escolhida de seu perfil será amplamente divulgada para um público selecionado por ele, como uma propaganda. Geralmente, perfis empresariais ou artistas aderem a esse tipo de publicação promovida para divulgar o perfil, em busca de mais seguidores.

<sup>10</sup> Como o aplicativo sofre diversas atualizações que podem alterar seu *layout*, essa descrição foi realizada duas vezes, visto que a *interface* do *Instagram* foi alterada durante o curso da produção desta dissertação.

Figura 1 — Interface do *Instagram*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O *Instagram*, na versão para *smartphone*, caso o usuário tenha realizado o *download* do aplicativo, possui diversas “telas”, como as demonstradas na figura acima. A rede social ainda pode ser acessada pelo navegador de *web* do celular ou computador. Ao centro da Figura 1, temos a visão do perfil próprio do usuário, no qual são indicados o nome do usuário (embaçado na imagem); foto de perfil; quantidade de publicações no *Feed*; seguidores e pessoas seguindo; nome do usuário; descrição do perfil (opcional); possibilidade de editar as informações do perfil (recurso disponível somente para o próprio usuário do perfil); a opção de acrescentar mais fotos aos *Stories*; a seção de *Destaques* de fotos e vídeos de *Stories* salvos pelo usuário para serem visualizados no perfil e; galeria com as publicações postadas pelo usuário, em mosaico; galeria de publicações nas quais o usuário aparece marcado; publicações do usuário.

A partir de um Menu, fixo no canto inferior da página, há algumas opções, indicadas por símbolos. Esses ícones não recebem uma nomenclatura pelo próprio aplicativo, então, denominamo-las segundo padrões de outras redes sociais, como o *Facebook*: Página inicial (ou *Home*); Pesquisa; Adicionar foto/vídeo; Atualizações pessoais; Meu perfil. Além dessas opções, ainda é possível enviar mensagens privadas, individuais ou em grupos, bem como realizar chamadas de vídeo. Para ter acesso a essas possibilidades, o usuário, estando na página inicial, deve arrastar a tela para a esquerda. Cada uma dessas alternativas está ilustrada nos *printscreens* (capturas de tela) ao redor da imagem central da Figura 1.

O cerne do *Instagram* é o *Feed*, no qual o usuário, rolando a tela para baixo, pode ver fotos e vídeos publicados por quem segue, além de alguns anúncios patrocinados. A publicação de *Instagram*, aspecto que mais nos interessa dentre as possibilidades de análise da rede social, insere-se no *Feed*. Portanto, vejamos, com maior atenção, como se caracteriza a publicação de *Instagram*, por meio da Figura 2, a seguir, que se refere a uma notícia publicada no perfil do *Instagram* do “Portal G1”:

Figura 2 — Publicação de *Instagram*

Fonte: *Instagram* do PortalG1. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/B5MBch3gQUM/?igshid=1lunx29ehgv0e>. Acesso em: 7 dez. 2019.

Na Figura 2, a notícia divulgada pelo perfil do portal G1, em 22 de novembro de 2019, relata a morte do apresentador de televisão Gugu Liberato. Logo após uma imagem em preto e branco com a foto do artista, nome, anos de nascimento e falecimento, a legenda informa a idade do apresentador, situação que o levou à morte e dados sobre seus familiares. A notícia é objetiva e orienta o leitor a acessar o *site* do G1 para ler mais a respeito. Em seguida, há a *hashtag* “#G1”.

Como pudemos observar, em uma publicação de *Instagram*, são indicados: a foto do usuário que a publicou, o nome do usuário, o local (opcional — não está presente no exemplo acima) e a foto/vídeo publicada(o). É possível ocultar uma publicação (se o usuário não desejá-la ver por algum motivo) ou denunciá-la, caso ela fira um dos critérios de publicação

do *Instagram* (uma foto contendo nudez, por exemplo). Essas opções aparecem ao clicar nos três pontos na parte superior direita da publicação. Há, também, logo abaixo da imagem, os ícones de ação, compostos de três símbolos, que viabilizam ao usuário, em relação àquela publicação, as seguintes possibilidades: (1) marcar com um coração, o que significa que ele curtiu a publicação; (2) comentar com texto escrito ou *emoji* (desenhos padronizados com reações); (3) compartilhar a publicação com outros usuários ou por outras plataformas (como o *Whatsapp*); ou (4) salvar a publicação em uma pasta no próprio aplicativo. Após a foto, é possível ver alguns usuários que curtiram a publicação e a legenda dada pelo produtor da postagem. Os comentários estão na sequência, abaixo da legenda.

A publicação de *Instagram* tem aspectos peculiares e consideramo-la, nesta dissertação, como um gênero do discurso. Conforme vimos nas seções anteriores, os gêneros do discurso estão alicerçados sobre três pilares: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Portanto, para ser um gênero, é preciso que esses três aspectos sejam identificados.

Dada a progressão da tecnologia computacional, novas formas de emprego da linguagem surgem quase que instantaneamente e, por sua quantidade tão vasta e seu aparecimento fugaz, muitas vezes, não há reflexão a respeito desses “aplicativos”, “redes sociais”, “ferramentas” ou “tecnologias” como gêneros do discurso. Todavia, se aplicarmos a teoria bakhtiniana dos gêneros, perceberemos que muitos deles se configuram como tal, sendo gêneros ricos em possibilidades de enunciação, como é o caso da publicação de *Instagram*. É válido ressaltar que, como postulado por Marcuschi (2010b), não se deve confundir um programa (nesse caso, um aplicativo) com um gênero. Dessa maneira, aqui, consideramos gênero a *publicação de Instagram*, e não o *Instagram* (aplicativo). Além disso, assumimos a publicação de *Instagram* como gênero emergente (MARCUSCHI, 2008), que se identifica pela junção de distintas práticas de linguagem e possibilita a expansão dos processos de mesclagem e reelaboração de gêneros<sup>11</sup>. Essa característica, bem como o fato de ser um gênero situado no meio digital, justifica suas muitas mutações em um curto espaço de tempo.

O gênero em questão assim se classifica porque possui os três pilares do gênero do discurso postulados por Bakhtin (2011), explicitados no quadro a seguir:

---

<sup>11</sup> O termo “reelaboração de gêneros do discurso” é fundamentado em estudos do grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, e divulgado por Araújo (2006, 2016), Zavam (2009), Costa (2010) e Costa (2012). O termo reelaboração é utilizado “para designar o processo pelo qual um gênero é potencialmente capaz de assimilar outro, gerando formas híbridas ou mesmo novos gêneros” (COSTA, 2010, p. 60), o que se justificaria pela complexificação das esferas comunicativas, sendo etapa seguinte à incorporação de um gênero pelo outro (hibridismo). Bakhtin (2011) já ilustrava esse processo ao citar uma carta absorvida por um romance.

Quadro 1 — Pilares do gênero publicação de *Instagram*

Pilares do gênero publicação de <i>Instagram</i>		
Conteúdo temático	Construção composicional	Estilo
<p>Por esse gênero é possível abordar diversos temas, utilizando várias linguagens, sendo bastante flexível.</p> <p>Entre os perfis dos usuários, é comum encontrarmos humor, moda, saúde, maquiagem, música, esportes e alimentação, por exemplo.</p>	<p>A primeira característica é seu meio de circulação: o meio virtual. É possível reconhecer uma publicação de <i>Instagram</i> pelos seguintes elementos que aparecem conjuntamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>layout</i> da página (cor, tipo da fonte, disposição dos elementos hipertextuais);</li> <li>• nome do usuário;</li> <li>• localização (opcional);</li> <li>• uma foto ou vídeo, as opções de curtir, comentar, compartilhar e salvar; legenda (opcional);</li> <li>• comentários, nos quais outros usuários podem usar palavras, números, sinais, <i>emojis</i>, entre outros símbolos.</li> </ul>	<p>O estilo do gênero é bem marcado, tratando-se de um texto (verbal ou não-verbal) que acompanha um recurso semiótico. Na publicação, o estilo individual do autor é evidenciado desde a escolha da foto ou vídeo até a legenda, sendo o gênero bastante suscetível às introduções pessoais de quem o publica.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Alguns parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual são elencados por Marcuschi (2010b), considerando dimensão e aspecto de diversos gêneros, como *e-mail*, *chat* aberto, entrevista com convidado, lista de discussão e *blog*. Entre os parâmetros, são apresentados os seguintes critérios: relação temporal (síncrono ou assíncrono), duração, extensão do texto, formato textual, participantes, relação dos participantes, troca de falantes, função, tema, estilo, canal/semioses e recuperação de mensagem.

Em seguida, no Quadro 2, aplicamos os parâmetros apresentados pelo linguista na perspectiva da publicação de *Instagram*, que trata aspectos funcionais e operacionais do gênero.

Quadro 2 — Parâmetros para identificação do gênero publicação de *Instagram*

<b>Parâmetros para identificação do gênero discursivo digital publicação de <i>Instagram</i></b>		
Relação temporal	Síncrona	–
	Assíncrona	+
Duração	Indefinida	+
	Rápida	–
	Limitada	–
Extensão do texto	Indefinida	–
	Longa	–
	Curta	+
Formato textual	Turnos encadeados	–
	Texto corrido	+
	Sequências soltas	+
	Estrutura fixa	–
Participantes	Dois	–
	Múltiplos	–
	Grupo fechado	–
	Apenas um	+
Relação dos participantes	Conhecidos	+
	Anônimos	+
	Hierarquizados	–
Troca de falantes	Alternada	–
	Inexistente	+
Função	Lúdica	+
	Institucional	+
	Educacional	+
Tema	Livre	+
	Combinado	–
	Inexistente	–

Estilo	Monitorado	–
	Informal	+
	Fragmentado	+
Canal/semioses	Só texto escrito	–
	Oral e escrito	+
	Texto e imagem	+
	C/ paralinguagem	+
Recuperação da mensagem	Por gravação	+
	Voláteis	–
	Mensagem permanente	+

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O *Instagram* abarca diversos gêneros, não somente as publicações de *Instagram*, devido ao seu caráter semiótico e multifacetado, além da possibilidade de tratar de diversos temas no mesmo espaço. Posto isso, é possível afirmar que o *Instagram* funciona também como um suporte para gêneros, como trataremos a seguir.

#### 2.4 O *Instagram* como suporte

Os postulados de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso impulsionam muitos autores a desenvolver pesquisas que versam sobre diversos gêneros e tudo o que os rodeia. Nas últimas décadas, a intensificação desses estudos proporcionou o engendramento de conceitos que culminou em um panorama mais complexo dessa temática, ampliando o escopo de gêneros do discurso.

Nesse contexto, temos o conceito de suporte de gêneros, termo amplamente discutido pelo linguista Marcuschi, de quem adotaremos a definição dessa unidade: “[...] entendemos aqui como suporte de um gênero 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). Em outras palavras, o suporte de gênero pode ser físico ou virtual, tem formato específico para abrigar um gênero (ou um conjunto deles) e serve para fixar e mostrar um texto. Os suportes têm papel direto na relação com o gênero, sendo fundamentais para a circulação destes na sociedade, como afirma o linguista:

Ele [o suporte] é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Portanto, ainda que o suporte possa contribuir com o gênero, é este que determina aquele e exige um suporte no qual se encaixem os seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos, pois os gêneros apresentam preferências de suportes.

Todo gênero é abrigado por um suporte, ainda que um suporte não seja destinado a abrigar um único gênero. Um livro, por exemplo, é um suporte que pode comportar tanto um romance quanto uma biografia. No *outdoor*, outro suporte, podemos encontrar uma propaganda ou um convite. Marcuschi (2008) propõe uma tipologia para os suportes, diferenciando-os em (a) convencional e (b) incidental. Os suportes convencionais teriam sido elaborados com o propósito definido de serem suportes para gêneros, como livro didático, revista, jornal, telefone. Já os incidentais são suportes que assim operam em situações eventuais, não criados para abarcar gêneros, mas podendo exercer essa função. Esse seria o caso de para-lamas de caminhão, que usualmente portam provérbios e ditados; do corpo humano, ao ser tatuado; dos muros, nos quais são coladas propagandas, publicidades, inscrições em *grafitti* etc.

Consoante Marcuschi (2008), ao tratar de gêneros, podemos estabelecer uma cadeia, classificando os componentes do contínuo que se fundem na relação com o gênero, como o exemplo a seguir, elaborado pelo autor:

#### Quadro 3 — Exemplo de cadeia

Carta pessoal (GÊNERO)	→	papel-carta (SUPORTE)	→	tinta (MATERIAL DA ESCRITA)	→	correios (SERVIÇO DE TRANSPORTE)...
------------------------	---	-----------------------	---	-----------------------------	---	-------------------------------------

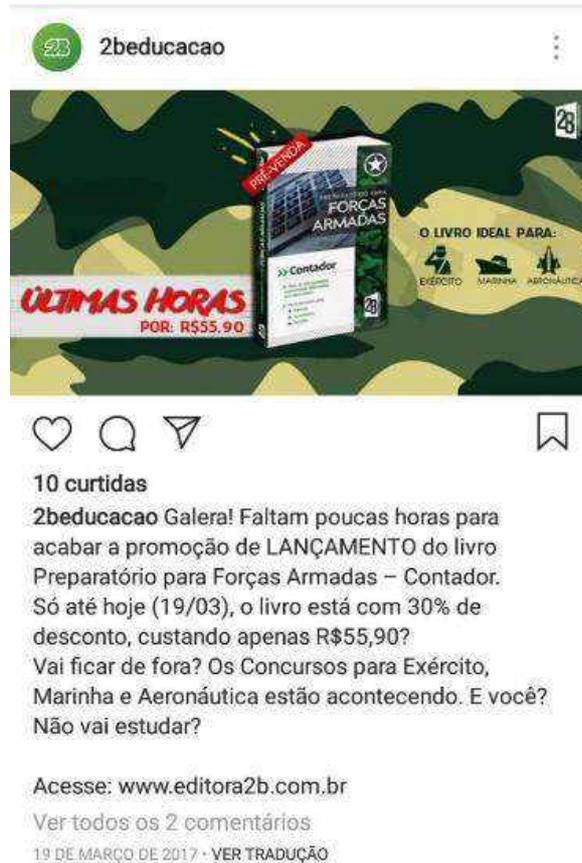
Fonte: Marcuschi (2008, p. 176).

A cadeia acima utiliza o gênero “carta pessoal” e relaciona as unidades que possibilitam sua realização. Nesse caso, o “papel-carta” aparece como suporte, a “tinta” (da caneta) é o material e “correios” é indicado como o serviço que possibilita o envio e a recepção da carta pessoal.

Pensando em outros gêneros (como o romance, o bilhete, o *e-mail* e o *chat*), podemos perceber que, em geral, também apresentam suporte, material e serviço, ainda que não seja possível estabelecer uma mesma cadeia para todos os gêneros, como aponta Marcuschi (2008).

Para ilustrar nossa discussão acerca do *Instagram* como suporte, tomemos como exemplo o seguinte texto, exposto em uma publicação na rede social:

Figura 3 — Propaganda no *Instagram* 2beducação



Fonte: *Instagram* 2B Educação. Disponível em:  
[https://www.instagram.com/p/BR1YHKbDQX\\_/?utm\\_source=ig\\_share\\_sheet&igshid=kfyzhc195un2](https://www.instagram.com/p/BR1YHKbDQX_/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=kfyzhc195un2).  
 Acesso em: 15 jan. 2019.

A publicação exibida se trata de uma publicidade realizada no perfil do *Instagram* da empresa 2B Educação, editora baiana especializada na produção de livros preparatórios para concursos de diversas áreas. Na Figura 3, vemos a publicação por meio de um *printscreen* — recurso digital para captura do que está sendo exibido na tela do computador ou celular. Pela figura, é possível ver o *layout* do *Instagram* e, o que mais nos interessa nesse momento, a publicação realizada pelo perfil. Esta consiste em uma imagem com a foto de um livro destinado às chamadas pessoas “concurseiras” (que estudam para algum concurso com vaga de emprego), mais especificamente, àquelas que aspiram ao cargo de contador das Forças Armadas, com o indicativo que o produto é ideal para exército, marinha e aeronáutica, bem como um alerta: “Últimas horas por R\$55,90”, avisando que o livro está em promoção por tempo limitado. Abaixo da imagem, a legenda da foto esclarece:

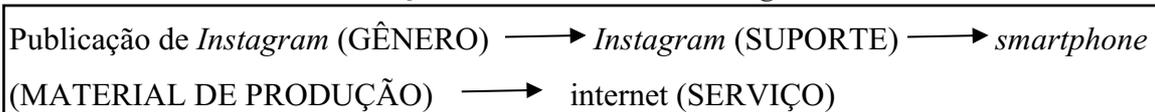
Galera! Faltam poucas horas para acabar a promoção de LANÇAMENTO do livro Preparatório para Forças Armadas – Contador. Só até hoje (19/03), o livro está em 30% de desconto, custando apenas R\$55,90? Vai ficar de fora? Os Concursos para Exército, Marinha e Aeronáutica estão acontecendo. E você? Não vai estudar?

Acesse: [www.editora2b.com.br](http://www.editora2b.com.br)

No texto transcrito acima, o leitor tem acesso a mais detalhes acerca do livro e das condições de compra e é diretamente questionado com sentenças como as seguintes: “Vai ficar de fora?”, “Não vai estudar?”.

Utilizando o exemplo ilustrado na Figura 3 e com base no trabalho de Marcuschi (2008) a respeito das unidades de cadeia, propomos a seguinte cadeia para a propaganda veiculada:

Quadro 4 — Cadeia do *Instagram*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A publicidade anteriormente apresentada está veiculada em uma publicação do *Instagram*, que já categorizamos como um gênero emergente. Nesse momento, vimos que o *Instagram* serve como um suporte para a propaganda. Ou seja, temos o aplicativo *Instagram*, que funciona como *suporte de gêneros*, e a publicação de *Instagram*, que se configura como um *gênero do discurso*. No quadro 4, apresentamos o gênero publicação de *Instagram* e *smartphone* como seu material de produção, visto que as publicações do *Instagram* são, de maneira geral, produzidas apenas pelo celular. A internet, por abarcar o *Instagram*, foi classificada como serviço, como já apontado por Marcuschi (2008). O autor cita a internet na seção de exemplos de serviços em função da atividade comunicativa, assim como mala direta, programa de *e-mail* e correios.

A internet, que está em uma realidade virtual, é considerada por Marcuschi (2008, p. 186) “[...] como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A internet contém todos os gêneros possíveis”<sup>12</sup>. É necessário salientar que a publicação de

<sup>12</sup> A definição de suporte proposta por Marcuschi (2008) não é a única no campo da Linguística Textual, no entanto, optamos por considerá-la nesta dissertação por ser consolidada na área e suficiente para explicar o que nos propomos com a publicação de *Instagram*, como concluiremos mais à frente. Bonini (2011) apresenta o suporte como parte das mídias, sendo estas a “forma tecnológica material de mediação da interação languageira” (BONINI, 2011, p. 693). A partir de Debray (1991),

*Instagram* é um gênero unicamente produzido no *Instagram*, embora possa circular em outros suportes, pela possibilidade de captura de tela (do *smartphone* ou computador), o que torna possível a presença da publicação de *Instagram* no *Facebook*, no *Twitter* e nesta dissertação, por exemplo.

Uma vez apresentadas nossas considerações a respeito do hipertexto, na seção subsequente, prosseguiremos a discussão teórica, abordando o tema da retextualização.

---

Bonini considera que suporte deve ser utilizado apenas ao se tratar de tecnologias de registro, armazenamento e transmissão envoltas na mídia, pois esta é o elemento que realmente se relaciona de forma mais direta ao gênero. O linguista exemplifica o que seriam os suportes a partir de elementos que compõem a televisão e internet (mídias): cabos, ondas eletromagnéticas, disco rígido; além de citar os componentes de um DVD e da televisão. Bonini (2011) não confirma que o suporte é o elemento que fixa e veicula os gêneros, como apresentado por Marcuschi (2008), deslocando o termo para uma utilização mais restrita, ligada à tecnologia digital, como já explicitado, e não em um sentido mais amplo, considerando a circulação física ou digital, a qual ele denomina de mídia.

### 3 RETEXTUALIZAÇÃO EM FOCO: UM NOVO TEXTO, UM OUTRO OLHAR

O centro de nossa pesquisa é o processo de retextualização em meio digital. Para tanto, neste capítulo, conceituaremos esse processo, abordaremos a retextualização enquanto ferramenta para a produção de textos em sala de aula e elencaremos perspectivas da utilização de hipertextos para o ensino-aprendizagem.

#### 3.1 A respeito da retextualização: da prática cotidiana à sistematização didática

Para pensar a retextualização no contexto escolar, como propomos nesta dissertação, é válido, primeiramente, considerar essa ação nas situações cotidianas de interação. A atividade de retextualizar é comumente realizada no dia a dia, embora nem sempre reflitamos a respeito. Desde muito jovens, as crianças são estimuladas a ouvir histórias e recontá-las; bem como os adultos, constantemente, fazem anotações acerca da explanação de um palestrante ou são solicitados a, por exemplo, dar um recado de outrem a alguém. Essas recorrentes atitudes se constituem como retextualizações, visto que, segundo Matencio (2002, p. 111): “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos — o fenômeno da intertextualidade — quanto relações entre discursos — interdiscursividade”.

Assim sendo, a retextualização é um processo complexo, que envolve operações de ordens linguística, textual e discursiva<sup>13</sup>, as quais resultam na criação de um novo texto a partir de um (ou mais) pré-existente(s) — que chamamos de texto(s)-base —, motivada pela mudança de propósito do texto, em decorrência de uma nova situação de interação.

Marcuschi (2010a) é pioneiro nas discussões acerca da retextualização, principalmente nas atividades que envolvem a transformação de texto falado para texto escrito. O autor defende que fala e escrita são representações cognitivas e sociais para práticas específicas da língua, assim, não há uma supremacia de uma em relação à outra, nem dicotomias, mas sim “práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” (MARCUSCHI, 2010a, p. 36-37). Ainda que não sejam polos opostos, do ponto de vista semiológico, essas modalidades apresentam distinções acentuadas, de modo que a escrita não é capaz de representar a fala. Esse aspecto implica no fato de que todo texto falado, quando

---

<sup>13</sup> Adotamos o conceito de discurso a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin, impressa nas obras de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), que é visto como concretude da língua quando esta é utilizada por agentes sociais que estabelecem e representam suas posições valorativas na enunciação.

passado para a modalidade escrita, torna-se um novo texto. Ou seja, é fruto de uma retextualização.

Marcuschi (2010a) apresenta a retextualização como uma ferramenta para o trabalho com textos, dado que a ação de retextualizar não é uma cópia nem um processo mecânico:

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010a, p. 46).

Portanto, a passagem de um texto falado para um texto escrito justifica-se como uma das formas de retextualização, por existir mudança de propósito e requerer interferências, visto que alguns recursos da ordem da fala (como prosódia, gesticulação e sua própria organização) não são reproduzidos na escrita. É válido salientar, ainda, que a passagem de um texto falado para a escrita não se trata da passagem do caos (fala) para a ordem (escrita). Consoante Marcuschi (2010a, p. 47), “é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Ainda de acordo com Marcuschi (2010a), quando se trata de textos falados e escritos, é preciso saber distinguir transcrição e retextualização. A primeira seria o processo de escrita gráfica da realização sonora de um texto, a partir de procedimentos já convencionais para esse tipo de atividade. A transcrição, portanto, não aceita inferências relevantes na natureza do discurso produzido, ao contrário da retextualização, que, por sua vez, permite alterações significativas de gênero, suporte, discurso etc.

Diante das diversas formas de retextualizar, Marcuschi (2010a) levanta quatro possibilidades de retextualização, dispostas no quadro a seguir:

Quadro 5 — Possibilidades de retextualização

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

Fonte: Marcuschi (2010a, p. 48).

Como vimos, as possibilidades elencadas pelo autor são: (i) fala-escrita, (ii) fala-fala, (iii) escrita-fala e (iv) escrita-escrita. Marcuschi (2010a) exemplifica a primeira — *fala-*

*escrita* — por meio de uma entrevista oral que pode ser escrita para o meio impresso. Certamente, uma série de operações e transformações são feitas para que o texto possa ser uma retextualização da fala para a escrita. Em seguida, a possibilidade *fala-fala* é ilustrada utilizando os gêneros orais conferência e tradução simultânea para outro idioma. O exemplo para a categoria *escrita-fala* é a retextualização de um texto escrito para uma exposição oral. Por fim, o autor traz a *escrita-escrita*, utilizando um exemplo que, depois, se tornaria clássico para o assunto: um texto escrito que é retextualizado para um resumo. Podemos expandir os exemplos para situações cotidianas: um aluno que faz anotações durante a aula do professor realiza uma retextualização fala-escrita; alguém, ao ouvir uma notícia no rádio e contá-la para outrem, realiza uma retextualização fala-fala; uma criança que lê uma história em um livro e a reconta para seus pais, produz uma retextualização escrita-fala; uma pessoa que procura emprego nos classificados do jornal e anota os dados das empresas produz uma retextualização escrita-escrita. Outros vários exemplos poderiam ser elencados, pois a retextualização é uma tarefa presente no cotidiano e, muitas vezes, realizada inconscientemente.

A ascensão da tecnologia contribui para que diversas esferas da comunicação humana se dediquem à escrita digital. Como já discutido anteriormente, as características do hipertexto são peculiares em relação ao texto escrito impresso, visto que aquele contém, inclusive, elementos orais e não-verbais. Portanto, faz-se necessário analisar os processos de produção que envolvem essa escrita e, considerando o texto digital (hipertexto) como um dos polos para a retextualização, as peculiaridades envolvidas nesse processo requerem a esquematização de uma nova categoria de retextualização, pois, como afirma Paula (2013, p. 18), “os processos de retextualização apresentados não contemplam o texto em meio digital”. O hipertexto diferencia-se do texto escrito impresso pelo seu caráter híbrido, dinâmico, flexível, não-linear, pelos suportes que o abarcam, pela linguagem, pelos recursos semióticos e instrumentos utilizados. Ao utilizar o termo *retextualização digital*, o trabalho se refere ao processo de conversão de texto escrito em meio impresso para hipertexto.

Diante do exposto, é preciso pensar, também, em operações de retextualização que resultem em hipertexto. Esta dissertação aventava a possibilidade de acrescentar, aos quatro tipos de retextualização postulados por Marcuschi (2010a), a retextualização *escrita-hipertexto*, haja vista que, conforme expusemos acima, há diferenciações nas produções textual e hipertextual, as quais justificariam a especificação de uma retextualização que parta de um (ou mais) texto(s) escrito(s) e resulte em um hipertexto.

### ***3.1.1 Reescrita e retextualização: variáveis intervenientes***

As atividades de reescrita e retextualização podem ser equivocadamente consideradas similares, entretanto, uma breve reflexão acerca dessas ações pode esclarecer suas particularidades.

A reescrita, muito utilizada no meio escolar (mas não somente nele), consiste na refação de um texto escrito pelo próprio autor ou por outrem, sem alteração de gênero, discurso, suporte ou propósito. Geralmente, essa prática decorre da necessidade de aprimorar um texto escrito. Após identificados aspectos que necessitam de alterações, o interlocutor reescreve a produção, visando a melhoria do texto.

A retextualização, por sua vez, embora apresente operações de ordem linguística similares à reescrita — como acréscimo, supressão, substituição e reordenação tópica —, ostenta menos semelhanças quando analisamos os campos textual e discursivo (MATENCIO, 2002). É imprescindível para a retextualização que haja uma mudança de modalidade, segundo Dell’Isola (2007), ou de propósito, conforme Matencio:

Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo — que seria o caso na reescrita — mas de produzir novo texto (MATENCIO, 2002, p. 112-113).

Assim sendo, a retextualização é mais suscetível a mudanças no discurso, tipo e gênero textuais, porque visa um novo propósito, enquanto a reescrita consiste no aprimoramento do texto, sendo parte do próprio processo de escrita e, segundo Dell’Isola (2007), uma das tarefas de retextualização, como apresentaremos mais à frente.

Marcuschi (2010a), ao tratar da retextualização, dedica-se com maior vigor à transformação de texto oral em escrito. Por conseguinte, supõe quatro variáveis que atuam nesse tipo de retextualização, a saber: (i) propósito, (ii) relação produtor do texto-base e transformador, (iii) relação tipológica entre texto-base e retextualização e (iv) formulação típica de cada modalidade. As variáveis que interferem nesse processo não se comportam de forma similar e podem promover distintos resultados na retextualização. Essas variáveis são destacadas por Matencio (2002, p. 112), como vemos a seguir:

Em síntese, o que autor sugere, ao indicar essas diferentes variáveis, é que a alteração em um ou outro dos fatores que constituem condições de produção/recepção do texto — em outras palavras, na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e

tempo da produção/recepção e da modalidade linguística à qual se recorre — determinante dos resultados da retextualização (embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferência também distintos).

Em suma, temos que a mudança de quaisquer fatores da condição de produção ou recepção de um texto pertencente a um dado gênero interfere, diretamente, no produto da retextualização.

### ***3.1.2 Compreender para retextualizar***

Para que as alterações apontadas ocorram e a retextualização seja efetivada, é impreterível que o usuário da língua compreenda o texto-base (ou o conjunto de textos-base). No contexto escolar, a retextualização exige que o estudante entenda o conteúdo (ou a mensagem) do texto-base, o que contribui para o exercício da compreensão. Essa prática beneficia tanto a interpretação textual (por meio do entendimento crítico do conteúdo do texto que é retextualizado) como a apropriação, por parte dos estudantes, de diversos gêneros textuais — que têm fundamental relevância no desenvolvimento da competência linguística e no exercício da cidadania —, além de proporcionar a reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade.

Assumindo que a língua é um organismo vivo e um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas, a compreensão, para a Linguística Textual, é avaliada como processo (adiante, falaremos de “processos”) de trabalho que requer exercício, habilidade e interação e que transcende o linguístico e o cognitivo, pois, consoante Marcuschi (2008, p. 230), “é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Sendo assim, o tema da compreensão não se restringe aos interesses escolares ou acadêmicos e atravessa as mais distintas esferas sociais, visto que compreender e ser compreendido são ações imprescindíveis à existência.

Compreender implica produzir sentidos, os quais podem ser variados — mas não infinitos. Os diversos sentidos atribuídos a um texto oral ou escrito devem ser compatíveis, segundo Marcuschi (2008), não podendo divergir, por exemplo, do que está posto na enunciação. O linguista discute quatro processos que envolvem a compreensão: (i) processo estratégico, no qual o leitor/ouvinte opta por alternativas mais produtivas para constituir os sentidos do texto; (ii) processo flexível, que caracteriza a compreensão como um procedimento não-linear, podendo ser percorrida de diversas formas, como da parte para o

todo ou vice-versa; (iii) processo interativo, afinal, o autor não tem total controle sobre o enunciado lançado, de forma que os sentidos do texto são negociados e coconstruídos entre autor-texto-leitor/ouvinte; e (iv) processo inferencial, que se refere aos vários conhecimentos ativados para que os sentidos sejam engendrados.

No que diz respeito à retextualização, compreender é tarefa essencial para que o processo não se configure como cópia, mas como uma atividade que requer reflexão, transformação e trabalho mais ou menos consciente. Um levantamento realizado por Marcuschi (1996, 1999, 2008) em manuais de ensino de Língua Portuguesa revelou que os conceitos de compreender, entender e interpretar vêm historicamente sendo reduzidos à extração de conteúdo explícito de um texto, o que não suscita o pensamento crítico, a reflexão nem habilidades argumentativas e de correlação entre outros textos. Além disso, as atividades dos livros didáticos costumam apresentar como sugestão de resposta uma interpretação única, sem considerar a multiplicidade de sentidos que um texto pode apresentar ao leitor/ouvinte, como levantam Koch e Elias (2008), ao afirmarem que a compreensão de um texto é variável devido às circunstâncias de leitura e consiste em um processo de interação entre autor-texto-leitor/ouvinte.

No tocante à compreensão no processo de retextualizar, Dell’Isola (2007), que trata da retextualização entre textos escritos, considera sua relevância para essa atividade, apontando-a como uma das sete tarefas a serem realizadas no processo de retextualização proposto por ela. Nessa perspectiva, a primeira tarefa é a *leitura* de textos, seguida pela *compreensão textual*. A partir do levantamento das especificidades do texto lido, a próxima tarefa é a *identificação do gênero*, com base nas duas etapas anteriores. A *retextualização*, de fato, ocorre como quarta tarefa e consiste na escrita de um novo texto, em outro gênero. A quinta tarefa é a *conferência*, na qual é verificado se o conteúdo do novo texto se assemelha ao texto-base. Logo após, a *identificação do novo texto* requer a análise das características do novo gênero-produto<sup>14</sup> da retextualização. Por fim, a autora menciona a *reescrita*, etapa presente em todo processo de produção escrita, por meio da qual o escrevente realiza os ajustes necessários ao seu texto.

---

<sup>14</sup> Dell’Isola (2007) utiliza a terminologia “gênero-produto” e, como estamos tratando de sua obra neste momento, a expressão foi utilizada. Entretanto, em outros momentos da dissertação, adotamos “novo texto” ou “produto” para denominar o mesmo referencial: o texto que é produzido na retextualização.

Dell’Isola (2007) ainda perpassa a compreensão nos parâmetros textuais e trata-a numa amplitude maior, de caráter social, apontando o papel da retextualização nesse propósito, como lemos a seguir:

Precisamos conduzir nossos alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores de nossa sociedade através dos textos que ela produz e consome. Os profissionais da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem e reproduzem o desafio práticas sociais e a “realidade” social (DELL’ISOLA, 2007, p. 40-41).

Além de contribuir para a compreensão de textos, retextualizar funciona como uma ferramenta para a compreensão do mundo, visto que, ao nosso redor, *tudo é texto*. Assim, no mundo da leitura, há a leitura de mundo, o que nos conduz à utilização dos gêneros discursivos em práticas sociais.

### **3.1.3 Textualidade e textualização no processo de escrita**

No final do item anterior, ao afirmar que “tudo é texto”, consideramos o texto na perspectiva da Linguística Textual que, segundo Marcuschi (2012, p. 33), “trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Mais especificamente, nesta dissertação, abordamos o texto escrito verbal, mas também os textos multimodais, que apresentam elementos de múltiplas linguagens, verbais e não-verbais (como no caso do hipertexto). Consoante Koch e Travaglia (2015), o texto é o lugar da interação, onde os sujeitos se constroem e são construídos dialogicamente, em congruência com o pensamento bakhtiniano sobre a dialogia da linguagem.

Neste trabalho, centramos nossa abordagem no processo de retextualização: a constituição de um novo texto com base em outro(s). Cabe-nos, então, de forma breve, dissertar a respeito de um processo inerente a ele: a textualização.

Para falar de textualização, iniciaremos explorando o termo *textualidade*. De acordo com Costa Val (2004), a expressão foi cunhada por Beaugrande e Dressler, em 1981, para indicar o compilado de aspectos que transformam uma sequência linguística em um texto, de fato. Para os linguistas, sete critérios constituem a textualidade, a saber: coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, sobre os quais discorreremos sucintamente.

A coerência é o elemento que torna uma sequência linguística em um todo lógico e com sentido. Ainda que seja um critério da textualidade, ela não está completamente dentro do texto, afinal, como aponta Costa Val (2004, p. 02), “nenhum texto diz tudo que é necessário para que ele possa ser compreendido”, dessa forma, o ouvinte/leitor precisa identificar e relacionar as informações explícitas e implícitas de um texto para compreendê-lo. Os distintos conhecimentos que as pessoas acumulam podem contribuir para variadas atribuições de sentidos de um texto, mas há conhecimentos, crenças e valores universais em uma sociedade que corroboram para uma compreensão global e comum, fator que oportuniza que várias pessoas tenham compressões semelhantes de um texto. A coesão, assim como os demais fatores que se seguirão, relaciona-se à coerência, sendo indicada por recursos sintáticos que conectam cada componente do texto mutualmente como um todo inteligível. Costa Val (2004) alerta que, por mais que os recursos linguísticos deem indícios da conexão entre os elementos, somente os interlocutores podem, de fato, estabelecer a coesão do texto. O terceiro critério é a situacionalidade, relativa à situação de produção e recepção do texto, que possibilita alterar o sentido de uma sequência textual. A depender da situação, um texto pode ser coerente ou incoerente, o que reforça a importância de sua adequação a cada situação comunicativa (KOCH; TRAVAGLIA, 2015). O quarto critério apresentado, a informatividade, corresponde ao grau de informações dadas ou novas de um texto. Dessa maneira, tem menor grau de informatividade o texto com poucas ideias inéditas, e maior grau, o texto com muitas informações não previstas. Quando o grau de informatividade é baixo, o texto pode se tornar incoerente, pois não apresenta novos dados, apenas repete o que já fora dito ou apresenta informações que são senso comum. No entanto, quando o grau de informatividade é muito alto, ou seja, o texto possui várias informações inesperadas, ele também pode parecer incoerente. Dessa maneira, é necessário manter o equilíbrio entre informações dadas e novas em um texto. Como já mencionamos anteriormente, nenhum discurso é completamente inédito, visto que é constituído de conhecimentos provenientes de discursos anteriores. Assim, temos o quinto critério da textualidade, a intertextualidade, que está presente nos textos como a relação entre um texto e outro(s), seja pela forma ou pelo conteúdo. Por fim, os dois últimos aspectos da textualidade, intencionalidade e aceitabilidade, interrelacionam-se. A intencionalidade é a forma pela qual o escritor/falante usa o texto para alcançar os efeitos e objetivos esperados. A aceitabilidade, por sua vez, é a resposta do ouvinte/leitor, que aceita ou não a intenção do produtor. Caso restrita, a aceitabilidade pode comprometer o sentido proposto pelo escritor/falante do texto.

Segundo Costa Val,

podemos definir melhor *textualidade* 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 (COSTA VAL, 2004, p. 03, grifos da autora).

De acordo com o exposto, a textualidade de uma produção lingüística é variável, pois os sentidos (múltiplos) não estão dispostos unicamente no texto, mas são construídos a partir de vários fatores inerentes aos interlocutores.

A *textualização* possui uma estreita relação com a textualidade. Bronckart e Schneuwly, segundo Costa Val (2004), adotam o termo para se referir aos processos de produção e interpretação de textos, da mesma forma que o assumimos neste trabalho. Assim, a textualização corresponde às ações de utilização dos saberes da textualidade para constituir sentido a respeito de uma determinada sequência lingüística. Nas palavras da linguista:

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, grifo da autora).

Diante das considerações levantadas, podemos reafirmar que textualidade e textualização estão interligadas e diferenciam-se de maneira muito tênue. A textualidade é uma propriedade do texto, composta por princípios que estabelecem os sentidos de uma sequência lingüística, seja oral ou escrita. Por ser um princípio geral e inerente aos sujeitos que compõem as sociedades, a textualidade não está presa ao texto, pois ocorre na interação entre texto e interlocutores. À vista disso, a textualização é um processo que consiste na mobilização de diversos saberes para constituir o(s) sentido(s) de um determinado texto, sendo, portanto, as operações que o escrevente/falante realiza para garantir a textualidade.

### **3.2 A retextualização de texto escrito físico para hipertexto: a importância desse trabalho no contexto escolar e possibilidades de análise**

Considerando a grande circulação do *Instagram* e sua popularização, principalmente entre os jovens<sup>15</sup>, bem como os traços que o tornam uma ferramenta para o trabalho com os

---

<sup>15</sup> A pesquisa realizada pelo *Reuters Institute da University of Oxford* (2020) com 2058 brasileiros revelou que 68% dos entrevistados entre 18 e 24 anos de idade utilizam o *Instagram* para fins

gêneros, torna-se viável adotá-lo no contexto escolar, em qualquer área do conhecimento. Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, utilizar o gênero publicação de *Instagram* como uma estratégia para ensino de escrita e oralidade (uma vez que o gênero abarca produções audiovisuais) pode ser uma forma atrativa para os estudantes, pois eles passarão a refletir sobre o *Instagram*, tão presente em seus cotidianos, como uma prática de linguagem. Em contexto ideal de acesso à internet, no qual há possibilidade de uma boa conexão por meio de aparelhos adequados — o que sabemos não ser a realidade geral da população e das escolas brasileiras —, o educador ainda pode desenvolver perfis das turmas no *Instagram*, estimular a criatividade dos estudantes, tratar dos perigos da exposição na internet, disponibilizar conteúdos educativos e interagir com os alunos.

As pesquisas em torno da retextualização e do hipertexto vêm ganhando destaque no meio acadêmico nos últimos anos, em áreas variadas, como nos trabalhos de De Paula (2013), dissertação de mestrado em Engenharia Elétrica que propõe a ferramenta TEXTHIT para retextualizar hipertextos a partir de textos impressos; Caldas (2014), tese de doutorado em Língua Portuguesa que apresenta uma proposta metodológica para trabalho com hipertexto; Capeloci e Garcia (2015), trabalho que versa sobre a utilização da plataforma *Viki* para retextualização; Macário (2016), dissertação de mestrado em Linguística que analisa o potencial do *blog* como meio educativo em uma turma de Ensino Superior; e Hissa e Araújo (2020), artigo em que é descrita a retextualização digital de material didático impresso em hipertexto, considerando o processo de adaptação e regularização pelo qual o material passa nessa transposição.

Entretanto, pesquisas voltadas para o uso do *Instagram* como ferramenta para o trabalho com gêneros na escola, por meio da retextualização, ainda não são tão difundidas. Visto que tem sido uma rede social de crescente adesão pelo público estudantil dos Ensinos Fundamental e Médio, o *Instagram* apresenta-se como uma ferramenta em potencial também para fins didáticos.

Bakhtin (2011) afirma que os enunciados concretos (os gêneros do discurso) são produzidos e ouvidos na interação humana efetiva, logo, não são formas comunicativas encontradas em manuais. Nessa perspectiva, segundo Machado (2018), “quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas maior a liberdade de uso dos gêneros”. É interesse da

---

diversos, enquanto a porcentagem entre pessoas de 45 a 54 anos é de 58%. *Youtube*, *Whatsapp* e *Facebook* aparecem com maior porcentagem de acesso, à frente do *Instagram*, em todas as faixas etárias, revezando as três primeiras posições a depender da idade dos usuários. Disponível em: <http://www.digitalnewsreport.org/interactive/>. Acesso em 14 de set. 2020.

escola preparar os alunos para utilizar os mais distintos gêneros nas diversas situações comunicativas, para formar, pelo menos parcialmente — já que não se pode garantir efetividade —, cidadãos letrados — no conceito mais amplo da palavra, considerando, consoante Street (1993), que existem várias práticas de letramento que se relacionam com contextos culturais em práticas associadas a relações de poder e ideologia. Assim, visto que o hipertexto e as redes sociais existem e, sobretudo, fazem parte do cotidiano dos nossos alunos, considerá-los e utilizá-los em sala de aula é não anular a cultura dos alunos e inserir, ainda mais, a escola no contexto social.

Como a atividade de retextualização implica recriar os parâmetros de ação da linguagem para produção de um novo texto, Matencio (2002) sugere a investigação desse processo com base em operações de três ordens já abordadas: (i) linguística, (ii) textual e (iii) discursiva. Em (i), temos a organização das informações contidas nos tópicos e a análise do equilíbrio das informações dadas e novas, formulação do texto a partir das formas de dizer e a progressão referencial, pela qual é feita a retomada e a remissão de referentes. Já as operações da ordem (ii) dizem respeito aos tipos textuais e gêneros discursivos, uma vez que é por meio dos tipos e dos esquemas globais dos gêneros que as sequências linguísticas ganham vida. Por fim, em (iii), é observado o evento da interação no qual o texto surge.

As peculiaridades que envolvem o hipertexto, como os recursos semióticos disponíveis no gênero que escolhemos para essa atividade — a publicação de *Instagram* —, oferecem uma larga escala de possibilidades aos seus produtores. Ao mesmo tempo em que os alunos podem utilizar a escrita verbal, dispõem de recursos não-verbais, sonoros e semióticos, como ícones, imagens, vídeos e áudios.

De forma preliminar, pode-se afirmar que as possibilidades elencadas na produção do hipertexto, comparadas à produção de texto escrito físico, produzem diferenças: na linguagem utilizada (visto que o gênero publicação de *Instagram* é geralmente informal, podendo apresentar abreviações e modos de escrita típicas da internet, além de abarcar as chamadas *hashtags* e as marcações de perfis alheios, características do gênero em questão); nas próprias ferramentas de escrita (papel, lápis e borracha *versus smartphone*); nos conhecimentos que serão acionados para a produção do texto (conhecimento sobre o funcionamento do aparelho celular, do aplicativo, das possibilidades de publicação na rede social, de recursos audiovisuais etc.); no apagamento de palavras e frases durante a escrita e nos recursos semióticos empregados. Tais diferenças justificam o nosso intuito de inserir um novo tipo de retextualização: escrita-hipertexto, visto que o tipo escrita-escrita não contempla as particularidades desse processo no hipertexto.

As novas tecnologias de informação podem proporcionar grandes vantagens no processo sociointeracionista de ensino-aprendizagem, partindo daí a necessidade de pesquisar com afinco as redes sociais, o hipertexto e a cibercultura no ensino, de modo a ampliar as discussões a respeito das TDICs e sua presença na ciência e nas relações sociais, ao abordá-las de forma científica e sistematizada. Na seção seguinte, apresentaremos a metodologia adotada para coleta de dados e análise.

## 4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Na presente seção, expomos a trajetória metodológica percorrida para coletar os dados que formam o *corpus* da dissertação, bem como as escolhas procedimentais para a análise. Dessa forma, iniciamos com a apresentação das etapas da pesquisa; partimos para a descrição da escolha dos gêneros do discurso trabalhados; em seguida, traçamos um panorama do universo e dos sujeitos investigados; e finalizamos com uma explicação sucinta dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

### 4.1 Sobre as etapas da coleta de dados

No momento seguinte à elaboração do projeto de pesquisa, este foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sendo aprovado e cadastrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 17428619.9.0000.005.

Após resposta positiva do CEP quanto à realização da pesquisa, em 2019, iniciamos a coleta de dados, escolhendo duas alunas da 2ª série do Ensino Médio, turno matutino, da escola pública na qual a pesquisadora estava inserida como membro do corpo docente. Os motivos para a seleção dessas discentes, identificadas como E e F, foram sua participação ativa nas aulas de Língua Portuguesa e entrosamento entre elas. Após conversa com as estudantes acerca da pesquisa, explicando todos os pormenores que envolveriam suas participações, foram enviadas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA) para que elas e seus responsáveis assinassem e, então, iniciássemos a coleta de dados.

Em paralelo à assinatura dos TCLEs e TAs (Apêndices A e B), iniciamos a *Aplicação de questionário aos docentes* (Apêndice C), que consistiu em uma lista de perguntas aplicada aos professores da escola, por meio da plataforma Formulários *Google*, a respeito do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs ou TDICs) para o ensino-aprendizagem, a fim de avaliar seu uso na instituição. O formulário foi enviado aos docentes por meio de um grupo de *Whatsapp* e obteve onze respostas, o que corresponde a um percentual de 84,6% de participação do corpo docente, considerando que a escola possuía, em 2019, um quadro de treze professores que poderiam ter respondido à pesquisa, visto que a pesquisadora não se incluiria.

A etapa seguinte visou a *Criação de perfil no Instagram para a turma*. Nossa pesquisa previu a elaboração de um perfil, na rede social *Instagram*, da turma de 2ª série do Ensino Médio, no qual todos estudantes da turma, em trios ou duplas, criariam conteúdos a serem publicados semanalmente, no período de uma unidade letiva. As publicações deveriam ser a respeito dos assuntos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa ou de questões pertinentes ao universo escolar, sendo atribuída uma pontuação para cada equipe na realização da proposta. O intuito foi utilizar uma rede social do cotidiano dos estudantes em uma perspectiva educativa. Como resultado, o seguinte perfil foi criado, como mostramos a seguir. Suas publicações foram mantidas somente durante o período letivo da III unidade de 2019 e com aprovação da professora antes de cada postagem.

Figura 4 — Perfil “A melhor forma de aprender”<sup>16</sup>

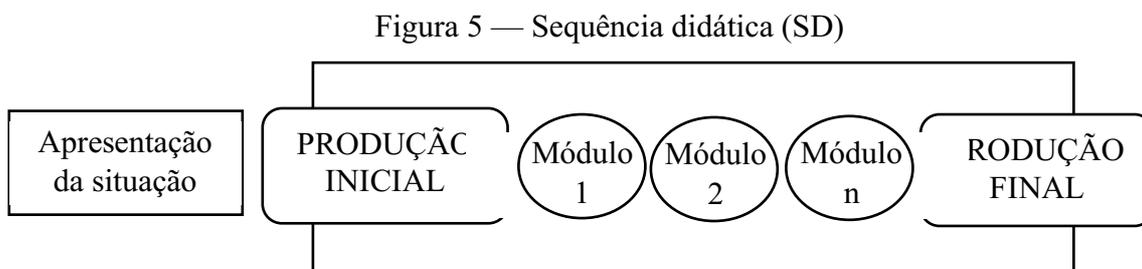


Fonte: *Instagram* da turma da 2ª série A da escola pesquisada.

<sup>16</sup>Algumas informações do perfil de *Instagram* criado pelos alunos foram embaçadas utilizando recursos de edição de foto, a fim de que sejam preservadas as identificações dos sujeitos envolvidos.

Na Figura 4, apresentamos o perfil do *Instagram* da turma da 2ª série A, intitulado por eles, em votação viva-voz, como “A melhor forma de aprender”. Ao longo da unidade, os alunos postaram, ao todo, 9 publicações de *Instagram*.

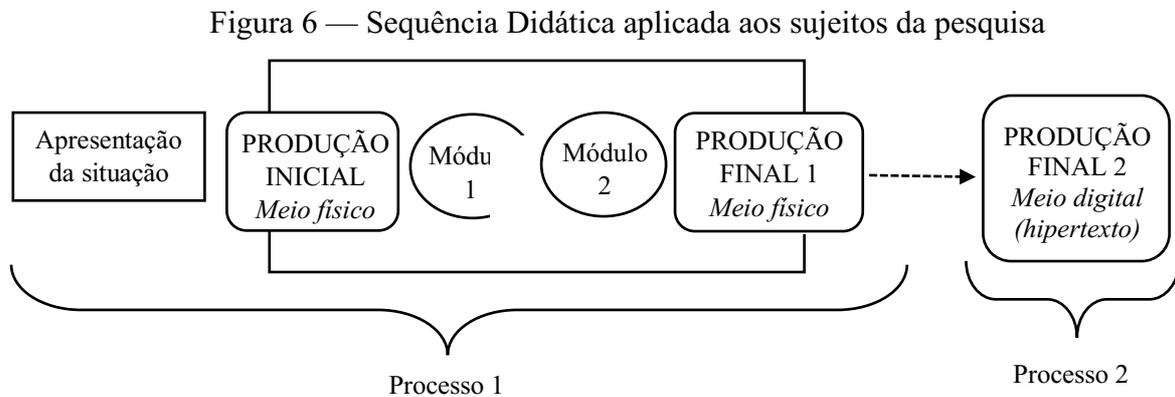
Os objetos centrais de nossa análise são um texto escrito em suporte físico (carta motivacional) e um hipertexto (publicação de *Instagram*), produzidos pela dupla E e F, sujeitos da pesquisa, em contexto de retextualização, ambos com o mesmo tema — “valorização da vida”. Embora, para este trabalho, tenhamos selecionado uma única dupla de estudantes para analisar, toda a turma na qual as alunas estavam inseridas produziu tais cartas, também em duplas, de forma que a produção desse gênero se deu a partir da aplicação de uma Sequência Didática, seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), conforme apresentamos na Figura 5:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

O primeiro componente da SD, de acordo com os autores, é a apresentação da situação, que consiste na descrição do projeto comunicativo, o qual resultará na produção final. Nesse momento, portanto, os estudantes conhecerão a proposta de produção de texto a ser feita e serão sensibilizados a respeito da relevância dos conteúdos que serão trabalhados ao longo da Sequência, até a produção final. A produção inicial, que ocorre logo em seguida, é o primeiro encontro dos alunos com o gênero abordado. Essa etapa é descrita como uma avaliação formativa que norteará o professor na construção dos módulos, servindo como diagnóstico dos principais problemas e pontos já consolidados nos alunos em relação ao gênero. Os módulos compõem o terceiro elemento da SD, nos quais são trabalhados problemas identificados pelo professor, visando instrumentalizar os discentes para superar as dificuldades de elaboração do gênero, por meio de diversas atividades e exercícios. Passados os módulos, os estudantes devem estar preparados para a produção final, na qual colocarão em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos de formação, bem como outros já inerentes aos alunos.

Durante a coleta de dados, elaboramos uma Sequência Didática composta por dois processos, sendo o Processo 1 relativo à produção da carta e o Processo 2, à publicação de *Instagram*. Vejamos a esquematização desta SD na Figura 6:



O Processo 1 da SD foi aplicado em toda a turma de 2ª série A da escola pesquisada, enquanto o Processo 2 foi realizado somente pela dupla E e F, cujas produções analisamos. Assim, o Processo 1 iniciou, como orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), com a *Apresentação da situação*. Essa etapa foi realizada por meio da leitura de livros literários diversos entre os alunos, sorteados pela professora, como parte de um projeto pedagógico de leitura na escola, momento no qual foram informados sobre a proposta de produção de cartas a partir das leituras realizadas. Em seguida, a *Produção inicial* foi uma carta, escrita individualmente pelos estudantes, a respeito da obra lida, para um dos seguintes destinatários, à escolha de cada aluno: 1) um personagem do livro, 2) autor do livro ou 3) colega de sala (Apêndice D). A partir dessa avaliação formativa, diagnosticamos inadequações dos alunos na produção do gênero e planejamos dois módulos. O *Módulo 1* consistiu de uma aula expositiva com apresentação das características do gênero (Apêndices E e F); o *Módulo 2*, por sua vez, tratou de questões gramaticais, as quais foram verificadas como pontos de dificuldade dos alunos na produção inicial, como problemas de concordância e ortografia. Além de explicações orais, foram realizadas atividades escritas com os alunos, para auxiliar na fixação dos assuntos abordados.

Para encerrar a SD, a *Produção final* foi destinada à escrita de uma nova carta, dessa vez, em duplas, por meio de retextualização de textos-base, durante duas aulas. Na produção final, os estudantes escreveram cartas com a temática da valorização da vida, sensibilizados pelas discussões sobre o Setembro Amarelo, campanha anual de conscientização a respeito da

depressão e prevenção ao suicídio, que estava sendo trabalhada na escola. Os textos-base para que os alunos retextualizassem em uma carta foram: (i) postagem de *Instagram* sobre Setembro Amarelo; (ii) reportagem do programa de televisão “Fantástico” (Rede Globo) sobre a morte do ator Robin Williams por suicídio; (iii) mensagem motivacional “*Depression – In memory of Robin Williams*”; (iv) reportagem do *site* G1: “Setembro Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio” (Anexos A, B, C e D, respectivamente). Todos os textos foram discutidos coletivamente em sala de aula, com mediação da pesquisadora. O texto (iii) está originalmente em inglês, o que propiciou uma experiência interdisciplinar com a professora de Inglês da escola, que mediou a tradução do texto com a turma.

Na produção inicial, a carta foi escrita individualmente a partir da leitura de uma obra literária. Já na produção final, a carta, produzida conjuntamente, destinou-se a alguém da comunidade escolar (estudante, funcionário ou familiar dos alunos) que provavelmente estava passando por um momento de fragilidade emocional. Então, a carta deveria ser um consolo e uma motivação para quem a lesse. Os alunos foram encorajados a escrever mensagens positivas e a orientar que a pessoa que lesse a carta procurasse um adulto de confiança para relatar o que estava sentindo, bem como a informar o telefone 188, do Centro de Valorização da Vida, no final do texto.

Todas as cartas escritas na etapa de produção final 1 foram colocadas em um mural na área comum da escola, com o propósito de serem disponibilizadas à comunidade escolar, como ilustrado pela Figura 7:

Figura 7 — Mural com cartas escritas pelos alunos<sup>17</sup>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No momento da produção final do Processo 1, a dupla selecionada para a investigação foi encaminhada pela pesquisadora a outra sala, para coleta de dados da pesquisa — sala esta já devidamente equipada com câmera, microfone e gravador de voz, posicionados

---

<sup>17</sup> Na imagem, é possível ler que as cartas foram produzidas por estudantes das turmas A e B da 2ª série do Ensino Médio. Em nosso estudo, no entanto, consideramos apenas os dados relativos à turma A, em que estudavam E e F. Além disso, vemos inscrições a mão em diversos envelopes das cartas colocadas no mural, visto que é comum termos indicação de remetente e destinatário nos envelopes das cartas, ainda que elas não sejam postadas em agências de transporte. Como os estudantes não tinham os nomes dos leitores das cartas, que estariam dispostas em um mural (sem necessidade de colocar endereços), eles escreveram remetentes e destinatários mais genéricos, como os alunos M e S, que, no espaço de remetente, escreveram a série e o nome do colégio e, em destinatário, “Para você que quer ajuda” e o nome da cidade. A indicação de remetente e destinatários nas cartas, dessa forma, ficou a critério de cada dupla.

para captar todo o processo de produção textual. A dupla recebeu folhas para rascunho, uma folha para passar a limpo a versão definitiva e um envelope. Ao término da produção, as alunas informaram à pesquisadora, que estava na sala de aula com os demais alunos, que a atividade estava concluída e entregaram os rascunhos, bem como os textos finais produzidos por elas.

Duas semanas após finalizado o Processo 1, foi realizado o Processo 2, no qual somente a dupla selecionada, em uma sala à parte, foi convidada a produzir uma publicação no *Instagram* com a mesma temática da carta. A sala estava equipada com um gravador de voz e de vídeo, para registrar todo o processo de construção do hipertexto, no intuito de que o registro em áudio fosse, posteriormente, transcrito, visando a construção do *corpus* com dados processuais.

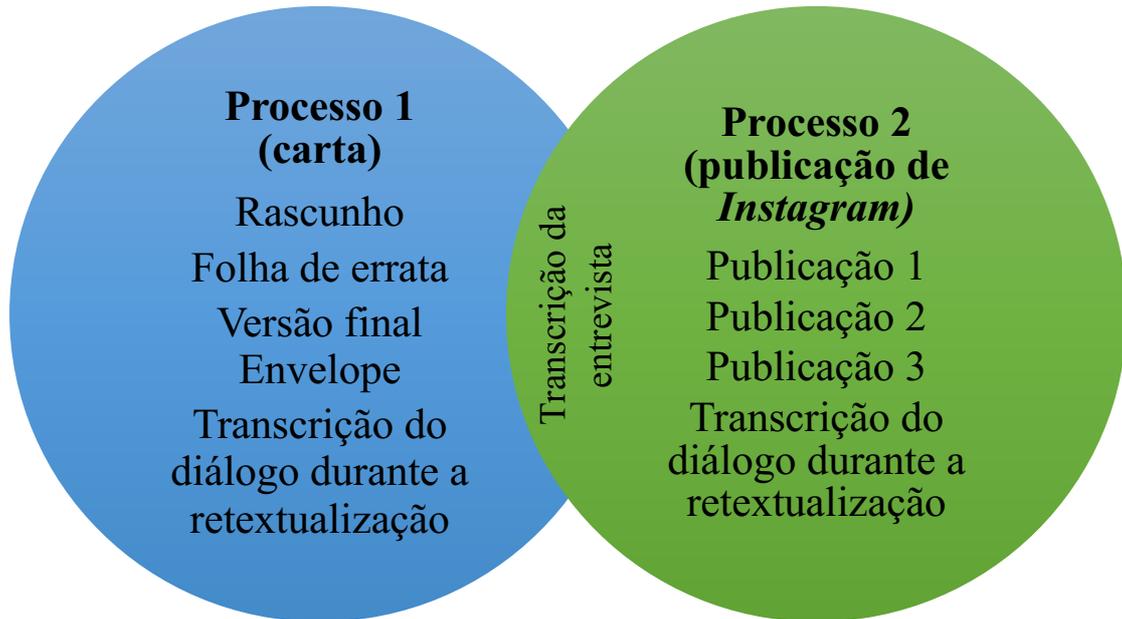
Portanto, além da produção final que todos os alunos da turma construíram, a dupla analisada fez uma segunda produção final, em meio digital. Dessa forma, seria possível analisar, pelo Processo 1, como é a retextualização *escrita-escrita* e *fala-escrita* (considerando os textos escritos e a reportagem oral) e, pelo Processo 2, como é a retextualização *escrita-hipertexto* e *fala-hipertexto*. As retextualizações que envolvem a fala devem-se à utilização do vídeo como repertório para a produção. Entretanto, focalizaremos as operações de *escrita-escrita* e *escrita-hipertexto* neste trabalho, pois ficaram mais evidentes nos dados coletados.

Duas semanas após a produção dos hipertextos, as alunas foram convidadas para uma entrevista semiestruturada, a respeito dos processos de produção da carta e da publicação de *Instagram*. A entrevista foi gravada em vídeo e áudio, utilizando gravador de voz e câmera de *smartphone*, com o intuito de auxiliar na sua transcrição. A transcrição foi realizada pela pesquisadora, que assistiu/ouviu a gravação e digitou o diálogo em documentos do *Microsoft Word*, organizando as falas de acordo com os turnos que apareciam na conversa, utilizando as abreviações E e F para as estudantes que compuseram a dupla e P para indicar as falas da própria pesquisadora durante a entrevista.

A transcrição da entrevista, somada às transcrições das produções da carta e das publicações de *Instagram*, ao rascunho, à folha de errata e à versão final do texto, além do envelope de carta, compõem o *corpus* da pesquisa. Dados processuais tão detalhados são capazes de apresentar indícios dos percursos de construção do texto e do hipertexto elaborado pela dupla, necessários para a investigação que propomos na pesquisa que resultou neste trabalho.

A análise do *corpus* coletado, portanto, deu-se a partir da reunião dos dados produzidos pela dupla, como disposto na Figura 8:

Figura 8 — Organização dos dados coletados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

São dez os materiais que integram os dados da dupla E e F. Desses, cinco são relativos ao processo de retextualização escrita-escrita (Processo 1 — carta): rascunho, folha de errata, versão final, envelope da carta e transcrição do diálogo durante a produção da carta. Outros quatro materiais relacionam-se ao processo de retextualização escrita-hipertexto (Processo 2 — publicação de *Instagram*): publicação de *Instagram* 1, publicação de *Instagram* 2, publicação de *Instagram* 3 e transcrição do diálogo durante a produção da publicação de *Instagram*. Por último, há, ainda, a transcrição da entrevista realizada com a dupla, referente aos dois processos.

Além dos dados coletados e indicados acima, é necessário ressaltar que, embora não sejam nossos objetos de análise, os textos-base disponibilizados à dupla pela pesquisadora, descritos nesta seção, foram de suma importância para investigar cada retextualização, pois, em vários momentos, recorreremos a eles para compará-los com os produtos das retextualizações.

#### 4.2 Sobre a escolha dos gêneros

A respeito da escrita em sala de aula, Antunes (2003) alerta sobre a necessidade de apresentar ao estudante a função que o texto produzido cumprirá, de forma a tornar a escrita mais significativa. Esse é um desafio para muitos docentes, uma vez que, ao “escolarizar” um

gênero, este deixa de circular em sua esfera de origem para circular na esfera escolar, sofrendo algumas modificações. No entanto, adaptações para promover uma função que não seja a mera avaliação do professor podem ser feitas, a fim de tornar a prática o mais significativa possível. Segundo Antunes (2003, p. 63-64, grifos da autora),

os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a alguém concreto. Quando possível, a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser tidos em conta no momento da escrita, para que, como já dissemos, quem escreve possa tomar devidas decisões na seleção *do que dizer e de como fazê-lo*.

Posto isso, possibilitar uma escrita significativa, que tivesse função e leitores reais, foi uma preocupação ao selecionar os gêneros a serem produzidos nas Sequências Didáticas propostas. Uma vez que o tema do texto e do hipertexto focalizou a valorização da vida, prevenção ao suicídio e conscientização sobre a depressão, fazia-se relevante que essas produções chegassem à comunidade escolar, para cumprir sua função social. Por um lado, escolhemos um gênero discursivo com o qual os estudantes têm muito contato e que circula em meio digital, portanto, ultrapassa os muros da escola, mas não é privilegiado no ambiente de aprendizagem — a publicação de *Instagram*. Por outro lado, elegemos um gênero epistolar, em direção à proposta de produção de gêneros epistolares presente no livro didático da turma<sup>18</sup>, que, em um primeiro momento, pode parecer oposto ao *Instagram*, por não utilizar tecnologia digital, mas que “foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas à distância” (SILVA, 2002, p. 52), assim como mais atualmente fazem as redes sociais. A aparente dicotomia entre os gêneros não prejudica a experiência de ensino-aprendizagem ou as análises; pelo contrário, favorece a observação dos processos distintos de produção e das similaridades de seus propósitos, como detalharemos à frente.

A utilização da publicação de *Instagram* para fins educativos ainda não é muito difundida em pesquisas acadêmicas, embora já tenhamos citado o trabalho de Barbosa e colaboradores (2017), que relata uma experiência utilizando esse gênero na aprendizagem de

---

<sup>18</sup> O livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola e utilizado pela turma, em 2019, foi o volume 2 da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA, VIANNA, CODENHOTO, 2016). Divido em quatro unidades, que são segmentadas em três capítulos cada, apresenta temas de literatura e linguística intercalados e, ao final de cada capítulo, sugere produções textuais (orais e escritas). O capítulo 3 da quarta unidade (Palavra e Música) propõe a escrita de carta aberta e carta de leitor, que são gêneros epistolares. No entanto, por considerar a emergência de um trabalho mais voltado à afetividade, devido às necessidades da comunidade escolar, optamos pela carta motivacional dentro da gama dos gêneros epistolares.

Língua Portuguesa como segunda língua. Em contraponto, trazer à escola um gênero de ampla circulação no cotidiano dos adolescentes é valorizar a cultura digital e a cultura do aluno, aproveitando todos os recursos multimodais propiciados por ele, os quais ofertam uma possibilidade de produção hipertextual que pode auxiliar na produção de sentidos. Por circular em meio digital, na esfera cotidiana, a publicação de *Instagram* tem leitores reais e diversos, ainda que não seja possível especificá-los: o perfil da turma no *Instagram* pode ser seguido por toda comunidade escolar (que inclui os profissionais da educação, alunos, familiares e amigos dos estudantes) e até por pessoas fora dela. Portanto, temos um interlocutor presumido. A função estabelecida para a produção desse gênero, na atividade proposta, foi conscientizar os usuários que lessem a publicação a respeito da temática envolvida, oferecendo certo conforto emocional e indicando canais para buscar ajuda psicológica.

Nesta investigação, seria fundamental que o gênero escrito escolhido contribuísse para a construção de uma interação direta com o leitor e, dessa forma, aproximasse afetivamente os interlocutores, devido ao tema tratado — valorização da vida —, com o intuito de viabilizar a interação entre os textos e a comunidade escolar. Assim, o gênero selecionado para a pesquisa deveria possibilitar afetividade e aproximação entre os interlocutores, ainda que não se conhecessem. A carta pessoal é um gênero da esfera cotidiana que utiliza, em tese, uma linguagem menos formal e que, como já dito, foi um dos primeiros gêneros do discurso a possibilitar as relações interativas à distância por meio da escrita (SILVA, 2002). Além desses motivos, como destaca Rodrigues (2018, p. 137), “a carta pessoal demanda uma elaboração do projeto de dizer mais cuidadosa, pois é um gênero que não permite instantaneidade na retomada de enunciados incompreensíveis”, diferentemente do que ocorre em boa parte dos gêneros que circulam nas tecnologias digitais, que permitem o esclarecimento de dúvidas, quase que em tempo real, dos interlocutores sobre os enunciados produzidos. Dessa maneira, a carta apresenta aspectos que subsidiam a atividade proposta aos estudantes e apresenta semelhanças e contrastes com a publicação de *Instagram*, que enriquecem a análise comparativa entre os processos de retextualização.

A carta foi também utilizada por Rodrigues (2018) para fins educativos, promovendo a interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros em língua espanhola. De acordo com a pesquisadora, a carta pessoal é capaz de transmitir afetividade e “propiciar uma vivência diferente das práticas sociais de linguagem convencionadas pelos meios eletrônicos” (RODRIGUES, 2018, p. 141). Nessa SD, portanto, resgatamos para a escola um gênero usual dos estudantes e apresentamos um outro, que não corresponde às práticas de linguagem recorrentes deles, mas que está em uso em nossa cultura, como lemos em Silva (2002, p. 17):

Embora muitos venham sugerindo que a carta pessoal é um gênero que parece estar em franca extinção ou declínio na cultura ocidental, em face do advento de várias formas de comunicação mediadas pela tecnologia eletrônica, como, por exemplo, o telefone, o correio eletrônico, *chats*, etc. (cf. Yates, 1999, entre outros), não se pode negar que a carta pessoal como os demais gêneros epistolares encontram-se ainda em uso na nossa cultura, cuja difusão dá-se tanto na sua forma postada, como ainda naquela que remonta à sua origem, a entregue em mão por terceiros, expediente previsto pelas cartas pessoais.

Os gêneros epistolares fazem-se presentes até mesmo no universo das compras *online*, com as cartas ou bilhetes enviados por lojas de diversos ramos junto à mercadoria encomendada por um cliente. Na Figura 9, temos um exemplo, produzido pela loja CAT, do ramo de calçados e acessórios:

Figura 9 — Carta da loja CAT

Oi, tudo bem com você?  
 Acredito que melhor agora que o seu pedido chegou, né?!  
 Sou a Gabi, eu quem preparei seu pedido.  
 Espero que goste, foi preparado com muito carinho!  
 Como você é um cliente muito especial, aqui vai um presente. Vamos te dar 30 REAIS, para você gastar como quiser em nosso site, ou até mesmo presentear seus amigos. Isso mesmo! Mas não esquece hein, esse cupom é válido só por 30 dias.  
Cupom: CAT30  
 Atenciosamente,  
 CAT OFICIAL

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A carta acima evidencia traços de informalidade na saudação, ao tratar o cliente com o pronome de tratamento “você” e, logo em seguida, apresentar a funcionária pelo apelido (Gabi). Além disso, há uso de traços da oralidade — “né”, “hein” — e outras expressões comuns da conversa cotidiana, como pode ocorrer na carta pessoal. No entanto, a carta é encerrada com um tom mais formal, com a despedida “Atenciosamente”, revelando certo distanciamento entre os interlocutores. Além disso, a carta da Figura 9 carrega uma memória afetiva, que pode revelar certa atenção e cuidado com o interlocutor que, nesse caso, é o cliente que adquiriu um produto da empresa. Como se vê, as cartas continuam sendo utilizadas, de acordo com as demandas sociais da atualidade.

Na gama de gêneros epistolares, podemos citar, com base em Bunzen (2004): carta pessoal, *e-mail*, bilhete, carta do leitor, carta aberta, cartão-postal, carta de amor, cartão de aniversário, carta de apresentação e carta editorial. Iniciamos nossa pesquisa tendo em mente

a carta pessoal como o gênero a ser produzido pelos estudantes, ainda este seja “[...] estritamente pessoal que não tem como objetivo leituras múltiplas” (BUNZEN, 2004, p. 05). Assim, a proposta de atividade incutiria na exposição das cartas em um mural, sem um leitor específico, apenas previsto, devido ao grupo social inserido na escola — o que Rodrigues (2018) denomina “interlocutor médio”. No entanto, ao analisarmos com afinco os textos produzidos, encontramos ali um gênero epistolar diferenciado, o qual nomeamos *carta motivacional*. A estrutura composicional e os aspectos temáticos da carta motivacional assemelham-se aos da carta pessoal — uma vez que esta abarca uma gama de assuntos da esfera cotidiana —, todavia, no estilo do gênero, há diferenças. A carta pessoal, consoante Rodrigues (2018), tem certo grau de subjetividade, espontaneidade e liberdade, sendo mais informal. A própria autora ratifica que, ao deslocar a produção desse gênero para o âmbito da escola, “essa espontaneidade pode ser arrefecida pela relativa formalidade das práticas de escrita da esfera escolar” (RODRIGUES, 2018, p. 145). Porém, além disso, a carta pessoal legítima implica um interlocutor que conhece ou deseja conhecer o outro. Na atividade proposta, ainda que houvesse a possibilidade de que os estudantes se identificassem nas cartas, o objetivo maior não era uma resposta às escreventes por meio de outra carta, mas que o leitor emocionalmente fragilizado pudesse se sentir reconfortado e estimulado a continuar vivendo. A carta motivacional, assim, apresenta outro propósito, que também a diferencia da carta pessoal.

Conforme Bakhtin (2011, p. 268), os gêneros do discurso “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”. Dessa forma, associamos o surgimento, os usos e a popularização dos dois gêneros escolhidos — carta e publicação de *Instagram* — aos fenômenos de ordem sócio-histórica e cultural que propiciam a criação, transformação, decadência e ressurgimento de gêneros.

#### **4.3 Sobre o universo da pesquisa e os sujeitos pesquisados**

O colégio estadual pesquisado possuía, em 2019, 14 professores em seu corpo docente, incluindo a pesquisadora. Uma amostra correspondente a 11 docentes respondeu a um questionário *online*, por meio da plataforma Formulários *Google*, cujo objetivo foi investigar a utilização de TDICs nas práticas docentes.

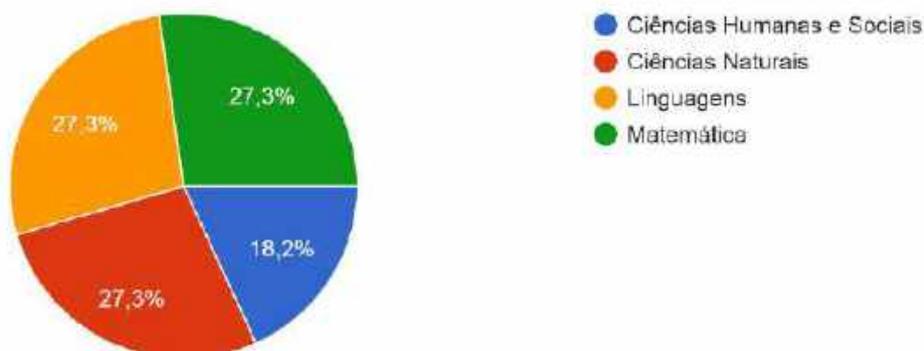
Em relação à área do conhecimento, foi possível obter uma amostra que contemplou as quatro áreas do currículo escolar: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais, Linguagens

e Matemática, sendo a menor porcentagem relativa à quantidade de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais, correspondente a 18,2%, como é possível ver no Gráfico 1:

Gráfico 1 — Área do conhecimento de atuação dos professores pesquisados

### Em qual área do conhecimento você atua na escola?

11 respostas



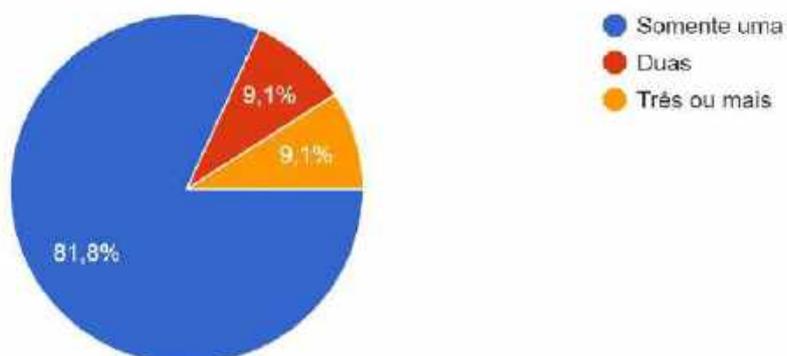
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Considerando que a quantidade de escolas na qual cada professor trabalha, bem como sua carga horária semanal, podem interferir no desempenho docente na sala de aula e no uso de TDICs, visto que os docentes necessitam de planejamento, estudo e preparação para as aulas, esses aspectos lhes foram perguntados, resultando nas respostas exibidas nos Gráficos 2 e 3, a seguir:

Gráfico 2 — Quantidade de escolas em que os professores pesquisados lecionam

### Em quantas escolas você leciona?

11 respostas



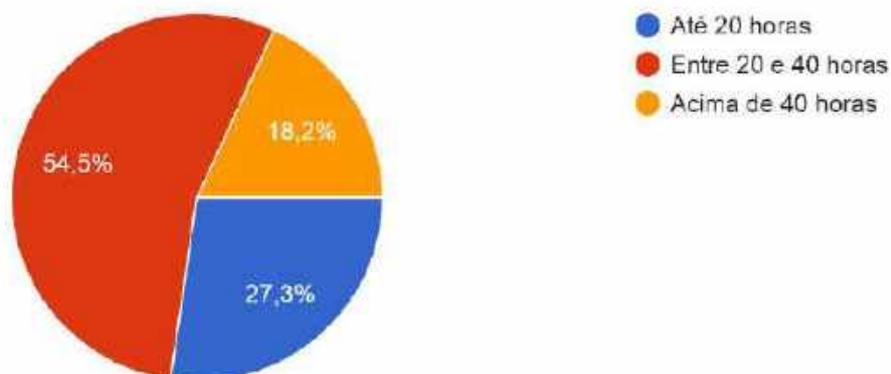
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Dos professores pesquisados, 81,8% dedicam-se exclusivamente à uma escola e a carga horária, como vê-se no Gráfico 3, abaixo, é majoritariamente entre 20 e 40 horas semanais, sendo que apenas 18,2% deles leciona em um regime acima de 40 horas.

Gráfico 3 — Carga horária semanal dos professores pesquisados

### Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?

11 respostas



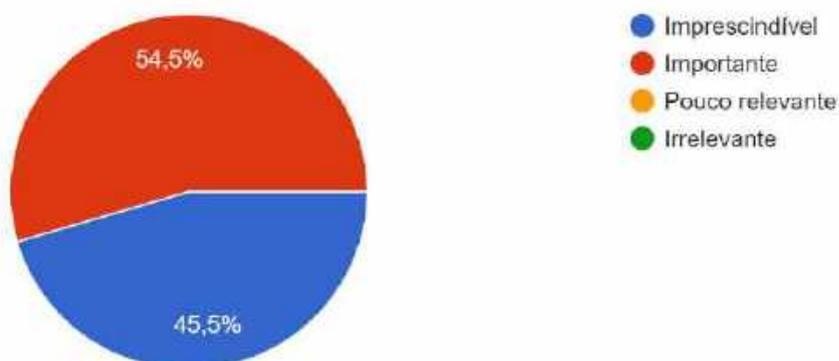
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A respeito de atividades escolares envolvendo TDICs, todos os pesquisados responderam que são importantes ou imprescindíveis, como vemos no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 — Importância do uso das TDICs no ensino-aprendizagem, segundo os professores

Assinale a alternativa que corresponda à importância do uso de TICs no processo ensino-aprendizagem, em sua opinião

11 respostas



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No tocante às alunas, segundo dados adquiridos na entrevista oralmente realizada e gravada em áudio, tinham 16 anos de idade na data da pesquisa, ambas do sexo feminino, sendo uma residente da zona rural e a outra, da zona urbana<sup>19</sup>. Elas foram selecionadas pela pesquisadora, que estava inserida na turma de 2ª série como professora, devido ao bom desempenho nas aulas e atividades da disciplina de Língua Portuguesa e à afinidade que apresentaram entre si nas aulas. Em experiências anteriores com dados processuais de escrita conjunta, como em Pereira (2005) e Prado (2019), a afinidade entre os escreventes se mostrou como um ponto crucial, já que os dados processuais são obtidos, além do rascunho, pela conversa mantida entre a dupla e pela entrevista. A proximidade entre os sujeitos favorece o diálogo durante o processo de escrita.

#### 4.4 Sobre o procedimento de análise dos dados

Nossa análise de dados é majoritariamente descritiva e qualitativa. Ela visa remontar o processo de construção de cada texto — carta e publicação de *Instagram*. Esse procedimento foi adotado com base nos trabalhos de Melo (2000), Pereira (2005) e Prado (2019), que também reconstroem os processos de produção textual a partir de diferentes versões de textos, transcrições de diálogos e entrevistas realizadas com os sujeitos, a fim de alcançar distintos objetivos, considerando os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

O termo “paradigma indiciário” foi apresentado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, no ensaio *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, em 1989, como um procedimento científico que interpreta pistas, indícios, sinais, para um determinado objetivo. O autor se vale de procedimentos investigativos utilizados na pintura, na medicina e nas ciências criminais para cunhar um método científico, ainda que com raízes em sujeitos singulares. Esse trabalho seria como o de um médico, que, por meio dos sintomas (sinais) de seu paciente, consegue chegar a um diagnóstico da doença, ou de um psicanalista, que interpreta relatos de sonhos (sinais), para identificar um trauma. É possível ilustrar o referido método, ainda, com a forma de investigativa do grande detetive fictício da literatura, Sherlock Holmes, que é protagonista de histórias cujas pistas (sinais) o levam à dedução e solução de diversos crimes no Reino Unido do século XIX.

---

<sup>19</sup> Os dados apresentados de idade, sexo e residência dos sujeitos não serão relevantes para a análise dos dados. No entanto, são elencados com a finalidade de caracterizar a dupla.

A observação dos dados, em busca de indícios, é o grande cerne desse método. Dada a natureza dos nossos objetivos para esta pesquisa, o paradigma indiciário apresenta as possibilidades para alcançá-los, uma vez que tais objetivos vão em direção à apuração de processos de retextualização, no intuito de comprovar uma hipótese. Para tal, é necessário examinar os dados processuais, tendo em vista os sinais presentes nos diálogos, na entrevista, nos rascunhos e nas versões finais dos textos. Em nosso caso, os signos linguísticos são os sinais da investigação.

A reunião dos dados coletados forneceu indícios das escolhas realizadas pelas alunas durante a retextualização: suas preocupações, ideias, operações textuais e discursivas, bem como embates que surgiram durante as atividades. Tais indícios auxiliaram a desvendar os processos da retextualização e a testar uma de nossas hipóteses — a necessidade de inserir a escrita-hipertexto como uma possibilidade de retextualização, quando se trata de transformar um texto escrito em suporte físico (ou um conjunto deles) em um hipertexto, em suporte digital.

Sendo assim, ao passo que remontamos cada um dos processos de retextualização — que, muitas vezes, foram esclarecidos e problematizados por meio de informações obtidas na entrevista realizada com a dupla —, aplicamos a teoria, partindo das tarefas de retextualização escrita-escrita postuladas por Dell’Isola (2007): leitura, compreensão, identificação do gênero, retextualização, conferência, identificação do novo texto e reescrita. Além das contribuições da referida autora, outros pesquisadores, de acordo com o nosso arcabouço teórico, foram acionados para contemplar os fenômenos que ocorreram nas retextualizações, como Antunes (2005), Bakhtin (2011), Koch (2003), Marcuschi (1996, 1999, 2008, 2010) e Xavier (2002, 2005, 2007, 2010, 2013).

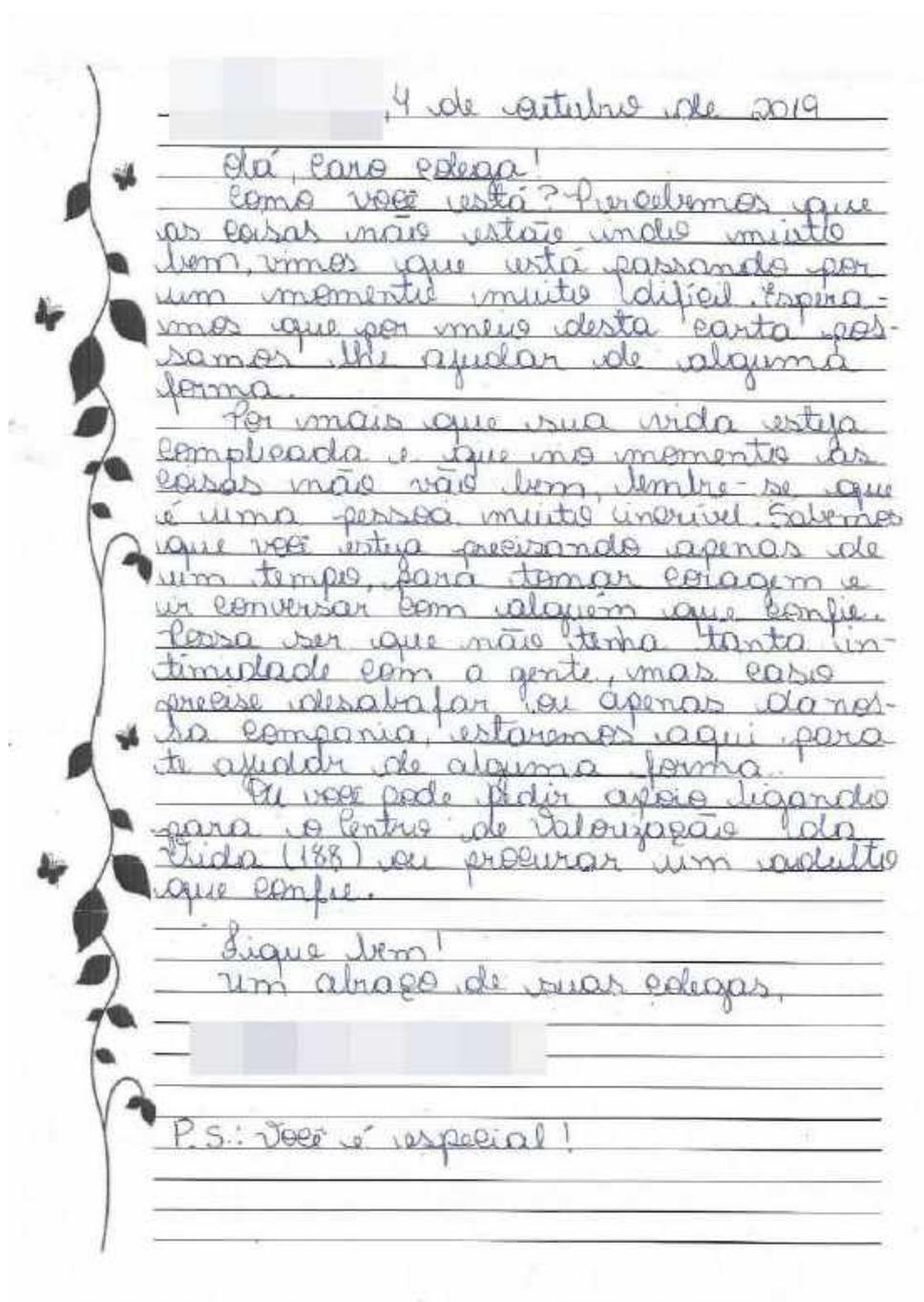
Os resultados obtidos com a exploração dos dados são apresentados, além de verbalmente, por meio de quadros, figuras e esquemas gráficos, tendo em vista a sintetização das descobertas para o leitor. Ao fim das duas análises, fazemos uma comparação entre os dados da dupla, ressaltando as semelhanças e distinções entre os processos que originaram carta e publicação de *Instagram*.

Uma vez apresentadas as considerações a respeito das escolhas feitas, pela pesquisadora, para a coleta de dados e dos gêneros do discurso, além da caracterização do universo da pesquisa, de seus sujeitos e do procedimento adotado para a investigação, a seção seguinte apresentará a análise e a discussão dos dados.

## 5 RETEXTUALIZAÇÃO NOS DADOS PROCESSUAIS: EM QUE SE DIFEREM OS PROCESSOS EM PAPEL E NO *SMARTPHONE*

Na quinta seção deste trabalho, debruçar-nos-emos sobre os dados coletados, visando responder aos questionamentos elencados na Introdução desta dissertação, referentes à retextualização, ao hipertexto e ao uso de TDICs na escola, quais sejam: 1) Quais peculiaridades envolvem a retextualização realizada em *smartphone* em comparação com a retextualização realizada em papel?; 2) A retextualização de texto escrito físico para hipertexto pode ser considerada uma quinta possibilidade de retextualização além das categorias propostas por Marcuschi (2010a)?; 3) De que maneira o trabalho com hipertextos pode ser produtivo para o processo de ensino-aprendizagem? Além disso, faremos outras discussões propiciadas pelas análises dos materiais produzidos pelas estudantes identificadas como E e F.

A dupla escreveu, inicialmente, a carta motivacional, conforme proposto pela pesquisadora e já descrito na quarta seção, dedicada à metodologia. Cabe-nos lembrar que a proposta de escrita do texto solicitava que as discentes, sensibilizadas pela campanha do “Setembro Amarelo”, próxima à data da atividade, construíssem uma carta prestando apoio a alguém da comunidade escolar que pudesse estar passando por momentos difíceis na vida, visando abordar a temática da saúde mental, depressão e suicídio. As estudantes dispuseram de quatro textos-base, como anteriormente anunciado: (i) postagem de *Instagram* sobre Setembro Amarelo; (ii) reportagem do programa de televisão “Fantástico” (rede Globo) sobre a morte do ator Robin Williams por suicídio; (iii) mensagem motivacional “*Depression – In memory of Robin Williams*”; (iv) reportagem do *site* G1: “Setembro Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio”. No entanto, elas optaram por utilizar, no momento da escrita, apenas a reportagem e um texto instrucional sobre o gênero, apresentado em sala de aula pela professora, como parte do Módulo I da SD. As alunas E e F poderiam não conhecer o destinatário da carta, pois esta ficaria exposta em um mural e qualquer pessoa da comunidade escolar poderia ler, então, precisavam tratar o leitor com cordialidade, mas também com pouca intimidade, uma vez que esse interlocutor seria presumido, não definido. A carta foi escrita de acordo com a estrutura do gênero, apresentada e discutida pela professora durante as aulas (Apêndice E), contendo: local e data; saudação; corpo do texto — optaram por três parágrafos —; despedida; assinatura e *post scriptum* (P.S.). Na Figura 10, podemos visualizar a carta manuscrita pela dupla:

Figura 10 — Carta escrita pela dupla E e F<sup>20</sup>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Com o intuito de facilitar a leitura da carta, segue, abaixo, sua transcrição.

M, 4 de outubro de 2019

Olá, caro colega!

<sup>20</sup>Nesta figura, aplicamos o efeito “mosaico” para omitir as informações de local e nomes das estudantes envolvidas na pesquisa.

Como você está? Percebemos que as coisas não estão indo bem, vimos que está passando por um momento muito difícil. Esperamos que por meio desta carta possamos lhe ajudar de alguma forma.

Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. Sabemos que você esteja precisando apenas de um tempo para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie. Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma.

Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurar um adulto que confie.

Fique bem!

Um abraço de suas colegas,

E e F.

P.S.: Você é especial!

Conforme disposto acima, a carta foi iniciada com uma saudação amistosa, imaginando que o leitor seria um(a) colega. Após perguntarem como o leitor está, as alunas destacaram o objetivo da carta: ajudá-lo de alguma maneira, em consonância com a proposta de produção apresentada pela professora. Para isso, elogiaram o leitor, com o adjetivo “incrível”, e encorajaram-no a desabafar sobre sua situação com alguém em quem confie, colocando-se à disposição para conversar e fazer companhia. Por fim, indicaram ao leitor que procure o Centro de Valorização da Vida ou um adulto de confiança.

A publicação de *Instagram* foi proposta com temática similar, a partir dos mesmos textos-base. As estudantes não saberiam, igualmente, quem leria a publicação, a qual seria postada no perfil público da turma; assim, deveriam escrever de forma abrangente, para que a referida publicação sensibilizasse e conscientizasse seus potenciais leitores. Foi requisitada apenas uma postagem, no entanto, a dupla, finalizando a preparação do primeiro hipertexto, que continha um vídeo, resolveu fazer mais uma publicação, utilizando três imagens. Assim que concluíram a segunda produção, F sugeriu que uma terceira fosse produzida, para “completar a fileirinha”, nas palavras de F. A colega E concordou, então, realizaram a terceira e última publicação com uma imagem e frase de motivação. Dessa forma, a dupla produziu três publicações de *Instagram*, como podemos ver na Figura 11, a seguir:

Figura 11— Postagens da dupla E e F no *Instagram*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Para resultar aos produtos de cada retextualização, longas conversas (e um rascunho, no caso da carta) foram traçadas, produtos os quais nos deteremos a desnudar, em busca de indícios que demonstrem o desenvolvimento desses textos, com o objetivo de elucidar as distinções que permeiam cada processo de retextualização, apoiadas, além disso, na entrevista feita com a dupla. Essa análise é apresentada na subseção seguinte.

### 5.1 Tarefas de produção nas retextualizações da carta e da publicação de *Instagram*

Após a apresentação geral do texto e do hipertexto, produzidos pela dupla E e F em cada retextualização, problematizaremos, nesta subseção, as tarefas de produção que ocorrem na atividade de retextualização escrita, segundo Dell’Isola (2007). A autora, no livro *Retextualização de gêneros escritos*, apresenta um esquema composto por sete etapas elaboradas para as atividades de retextualização escrita-escrita, propostas para turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em Minas Gerais, que correspondem ao *corpus*

discutido em sua obra. Visamos, neste momento, investigar a presença de cada etapa apontada pela autora nas produções de nossos sujeitos, ainda que não tenham sido apresentadas previamente a eles. Ou seja: apuraremos se as etapas elencadas por Dell’Isola (2007) ocorrem naturalmente no processo de retextualização escrita-escrita, que resultou em uma carta, e, além disso, verificaremos se elas também aparecem no processo que denominamos escrita-hipertexto, ilustrado pela publicação de *Instagram*.

Como apresentado na seção 3.1.2 *Compreender para retextualizar*, Dell’Isola (2007) elenca as seguintes tarefas de produção que ocorrem na retextualização: Leitura, Compreensão textual, Identificação do gênero, Retextualização, Conferência, Identificação do novo texto e Reescrita. Em nosso estudo, todavia, não utilizamos “retextualização” enquanto uma tarefa, por compreendermos que esse termo engloba todo o processo que corresponde às tarefas elencadas. Portanto, a quarta tarefa, em nossa análise, é intitulada de *Textualização*, na carta, e *Hipertextualização*, na publicação de *Instagram*. A Textualização corresponde às operações feitas pela dupla para constituir o texto em suporte físico, como escolhas linguísticas, substituições etc. Já a Hipertextualização, além de abarcar as mesmas operações da textualização, corresponde, também, à escolha de recursos multimodais para compor o hipertexto. À quinta tarefa, conferência, acrescentamos a nomenclatura “revisão”, passando a ser chamada, nesta dissertação, de “Conferência/Revisão”, visto que a revisão é uma atividade comum e recorrente na produção de textos escritos e de hipertextos, similar àquilo que Dell’Isola (2007) nomeia “conferência”. A utilização dessa nomenclatura torna mais objetiva a noção do que ocorre na referida tarefa.

A observação dos dados mostrou que todas as tarefas se manifestam mais de uma vez em todo o processo de retextualização e de forma transversal, ou seja, em um mesmo momento, é possível identificar a realização de mais de uma tarefa, não necessariamente de forma ordenada, como discutiremos mais à frente. Essa relação pode ser representada pela Figura 12, a seguir.

Figura 12 — Tarefas de produção da retextualização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Figura 12, vemos um círculo de cor azul clara, centralizado, com o nome “Retextualização”. Ao seu redor, são dispostas cada uma das sete tarefas de retextualização. Estas, por sua vez, estão enumeradas em figuras com formato retangular, na cor azul, e interligadas por setas azuis de duas pontas, indicando que a ligação entre as tarefas não é somente por uma direção, mas em via dupla, pois este processo não é linear, uma vez que as tarefas são realizadas em diversos momentos do processo de retextualização e nem sempre seguem uma ordem. O intuito é demonstrar que as sete tarefas do processo de retextualização ocorrem concomitantemente, interligadas, de forma circular e intrincada, porém, não caótica.

Ao analisar o *corpus*, portanto, observaremos as tarefas que aparecem recorrentemente nos processos. Eventualmente, as tarefas serão indicadas pela sigla Tn (T1, T2...), de acordo com a numeração destacada na Figura 12, tais quais apresentadas por Dell’Isola (2007). Para realizar o que estamos propondo, partiremos do próprio processo de construção textual, elucidado por meio da transcrição dos diálogos que a dupla manteve durante cada retextualização, além dos demais dados que contribuem para remontar o processo de

retextualização: no caso da carta, os dois textos-base utilizados (reportagem e instruções sobre o gênero carta pessoal), o rascunho, a versão final e a transcrição da entrevista; em relação à publicação de *Instagram*, as três publicações produzidas e a transcrição da entrevista. Dessa forma, o próprio processo nos guiará na investigação, ao passo que as tarefas de retextualização listadas se manifestam na construção de cada texto. Iniciemos pela exploração dos dados processuais da carta.

### **5.1.1 Tarefas de produção da retextualização em papel: a carta**

Iniciaremos a discussão da retextualização que originou a carta partindo das primeiras falas que aparecem na transcrição do diálogo:

E: Tem que colocar isso aqui.

F: Tem que colocar isso primeiro.

E: É, mas não dá pra colocar São Paulo, tem que colocar M.

F: M. M... Hoje é que dia?

E: Dia 4 de outubro.

F: 2019. Pronto. Ai primeiro é a saudação. Cê vai colocar como? Porque tipo, ela falou pra gente fazer tipo pra uma amiga.

E: É, coloca assim...

F: Olá, tudo bem?

E: Não. Tem que colocar tipo assim “Olá, cara amiguinha”, ou “Olá, caro colega”.

F: É, pode ser. Olá, caro colega [escrevendo]

No trecho apresentado, E e F leram o material de consulta que versa sobre o gênero carta pessoal. Por meio da leitura e da identificação do gênero, perceberam que a carta deve iniciar com as informações de local e data, seguidas da saudação. No modelo de carta que a dupla teve à disposição, as seguintes informações são dadas: “São Paulo, 24 de novembro de 2019. Olá, prima Carmen!”. As alunas, no entanto, entenderam que essas características de uma carta precisavam ser inseridas de acordo com a realidade delas, por isso, E comentou que não seria possível colocar “São Paulo” no local, pois a informação teria que corresponder ao local onde a carta foi produzida. Da mesma forma, F perguntou a data para E, no intuito de inserir a data real do dia da escrita. Em seguida, perceberam que o próximo componente da carta seria a saudação e começaram a discutir como a fariam, acordando em utilizar “Olá, caro colega” para cumprimentar o leitor. A compreensão do que seria necessário para começar a carta que iriam escrever e de que as informações deveriam corresponder ao real contexto de produção fez com que a dupla iniciasse a elaboração do próprio texto. Nesse momento, percebemos que três tarefas de retextualização se manifestam: a leitura (T1) e a compreensão

(T2) e a identificação do gênero (T3), que estão atreladas em diversos momentos do processo, como veremos adiante.

Abaixo, comparamos os primeiros dados da carta lida pela dupla aos dados da carta produzida por elas:

Quadro 6 — Parte 1 da carta do texto-base e da carta produzida pela dupla

<b>Exemplo de carta do texto-base</b>	<b>Carta produzida pela dupla</b>
São Paulo, 24 de novembro de 2019.	M, 4 de outubro de 2019
Olá, prima Carmen!	Olá, caro colega!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

À esquerda, temos o local e a data da carta do texto-base e, à direita, da carta produzida pela dupla. A compreensão da estrutura inicial do gênero foi demonstrada por meio da retextualização, que, num primeiro momento, foi oral e, em seguida, tornou-se escrita.

No mesmo trecho do diálogo mostrado anteriormente, a aluna F indicou que, após local e data, há a saudação na carta, refletindo sobre a estrutura composicional do gênero, que dialoga com a identificação do gênero (T3) e a identificação do novo texto (T6). Ou seja, logo nos momentos primários do processo, a leitura (T1) foi necessária para a compreensão (T2) do gênero do novo texto (T6), que estava disposto no texto-base (T3). Tudo isso se manifestou por meio da textualização (T4), de forma oral — na conversa das escreventes — e escrita — na carta.

Na tarefa de identificação do novo texto (T6), demonstrada no momento anteriormente descrito, vimos como se comportou a força centrípeta que atua sob os gêneros. Segundo Bakhtin (2011), duas forças operam nos gêneros discursivos: a força centrípeta, interna aos gêneros, homogeneizadora, que os torna mais padronizados e unificados; e a força centrífuga, externa, heterogeneizadora, que atua na desestabilização dos gêneros, quando o interlocutor insere seu estilo individual no texto. Visto que a estrutura composicional da carta (local e data, saudação, introdução, corpo do texto e despedida) norteia a produção do gênero desde os momentos iniciais até o final, como veremos posteriormente, é possível ratificar a atuação das forças centrípetas do gênero, pois a estrutura composicional da carta e o estilo do gênero, que são seus aspectos mais estáveis, guiam a dupla nesse processo de escrita. Dessa forma, percebemos que o gênero dita às estudantes o que precisa ser feito e qual será o próximo passo. Para terem esse conhecimento, recorrem a um dos materiais de consulta, o que ressalta a importância da leitura (T1) nesse processo.

O trecho a seguir também versa sobre a compreensão (T2) do texto-base e da estrutura do gênero (T6), para, em seguida, as alunas poderem retextualizar o texto próprio. Esse diálogo é travado por E e F logo após terem decidido como ficaria a saudação, dando continuidade ao processo:

F: Olá, caro colega. Bora ver isso aqui: Conselhos para alguém com pensamentos suicidas. As perguntas tão do outro lado.

E: É isso aqui, ó.

F: É, isso aqui. Algumas perguntas: você já conversou com mais alguém sobre isso? Você gostaria de procurar ajuda? Gostaria de conversar com alguém que você confia que possa procurar? Se ajudar, você pode falar comigo quando precisar. Depois vem a introdução. Bora ver esse aqui.

F: [lendo] Como vão todos por ai? Espero que bem. Por aqui, estamos bem, as coisas vão andando. Estou lhe escrevendo...

E: Esse é o da outra, não tem nada a ver não.

F: Mas só pra ver, tipo, a estrutura. A gente podia começar assim: primeiro é a introdução, ne? Tipo, perguntar se tá bem, como tá indo a vida e tudo mais... Alguma coisa assim.

E: Então vai perguntar “Como você está?”

F: É, tipo assim: “E ai, como estão as coisas por ai?” Alguma coisa assim.

Conforme disposto acima, nas quatro primeiras falas do diálogo, as alunas leram as seguintes partes da reportagem do G1 que tinham em mãos: a seção “Conselhos para alguém com pensamentos suicidas” e algumas perguntas que poderiam ser feitas a pessoas nessa situação. Essa ação se relaciona às tarefas de leitura (T1), compreensão (T2) e textualização (T4), uma vez que as leituras feitas serviram como dados para retextualizarem na carta, visto que, ao passo que liam, tentavam escrever um conteúdo similar, com outras palavras, ou seja, retextualizavam, mas, nesse momento, somente de forma oral. Temos, portanto, uma retextualização oralizada.

Durante a entrevista realizada com a dupla, E e F foram questionadas a respeito do diálogo acima, no qual, nas falas finais, a aluna F utilizou o material base para ver a estrutura da carta. Ao perceber a recorrência da utilização do texto instrucional, a pesquisadora levantou a questão: “Vocês já tinham escrito uma carta?”. Vejamos a resposta da dupla:

**P: Vocês também usaram um material fornecido por mim sobre o gênero carta. Aquela outra folha que tinha a estrutura. E fala que aquilo ali não tem a ver com o assunto quando F pega o material. E fala assim: “não, mas isso aqui não tem nada a ver”. Aí F justifica: “é para ver a estrutura”. Vocês já tinham escrito uma carta?**

E e F: Não.

P: Nunca escreveram? Pra mãe, amigo...

F: É mais aquelas cartinhas que assim não tem estrutura.

E: É.

F: Você pega um pedacinho de coisa e coloca: “ah, não sei o que”, pro coleguinha.

E: É tipo frase.

F: Tipo frase, não é uma carta.  
 P: Um bilhete?  
 E: É, um bilhete.  
 F: É, não é uma carta comum, que a gente falava “cartinha”.  
 P: Mas não tinha tipo a data...  
 E e F: Não.  
 F: Nada ali. Tipo assim, não tinha uma estrutura.  
 P: Foi a primeira vez que vocês fizeram uma carta.  
 F: Foi.

Como visto, ao serem questionadas sobre terem experiência na escrita de cartas e responderem negativamente, as estudantes declararam que já produziram “cartinhas”. Pelas características apontadas por elas a respeito da “cartinha”, os indícios apontam que se tratava de bilhetes enviados para pessoas próximas, elucidando que a escrita do gênero carta foi uma experiência inédita para a dupla. A entrevista, bem como o diálogo, revela a preocupação recorrente em verificar a estrutura do gênero, que, segundo Bakhtin (2011), é um dos pilares que caracterizam os gêneros do discurso. De acordo com Koch e Elias (2008), aos indivíduos está atrelada uma competência denominada “metagenérica”, cujo desenvolvimento oportuniza ao indivíduo a produção e a compreensão de gêneros discursivos, mesmo sem dominá-los, de forma a orientar as práticas sociocomunicativas e até a denominação dos gêneros. Nossos sujeitos de pesquisa sabiam que a experiência que tiveram com a elaboração de cartas, no passado, não era, efetivamente, com cartas pessoais, como a que escreveram para a pesquisa, por isso, denominaram-nas “cartinhas”. Estas tinham objetivos e características distintos da carta motivacional: a cartinha seria um texto mais curto, direto e com uma estrutura diferente da que reconheceram no gênero carta. Foi a competência metagenérica que possibilitou a interação da dupla com os gêneros discursivos em questão e fundamentou a construção de seus sentidos, agindo, até mesmo, na denominação do gênero “cartinha”.

Em seguida, no diálogo, F disse: “Bora ver esse aqui”, referindo-se ao texto instrucional do gênero, ao qual recorreu, outra vez, para constatar a estrutura da carta, e que dirigiu a dupla para a próxima etapa: a elaboração da introdução. Ao perceberem que precisariam introduzir o texto, a aluna E sugeriu que fosse perguntado ao destinatário “Como você está?”, e F recomendou “E aí, como estão as coisas por aí?”, visto que o texto-base sobre o gênero trazia a frase “Como vão todos aí?” no início do primeiro parágrafo da carta. Nessa tarefa de textualização (T4), que surgiu após a leitura (T1) e compreensão (T2) do novo texto (T6), surge uma peculiaridade, mostrada no trecho seguinte:

E: Coloca isso, então.

- F: Mas esse “E aí” não tá batendo. Tem que trocar, porque se tipo coloca assim “E aí, como está aí?”, não tá batendo. “E aí”, “e aí”?
- E: Mas já tem “olá”, então não precisa colocar “E aí”, pode perguntar direto: “como você está?”.
- F: Olá, caro colega. Como você está? [escreve] “Está” tem acento, não tem? Sei lá... Gente, que isso... [risos]
- E: Coloca o “está” e coloca com acento. Se não fica “esta”, não?
- F: Esta. Verdade. “Como você está?”. Percebi que por aí as coisas não vão muito bem, pois sei que está passando por um momento muito difícil.

Acima, lemos E e F textualizando (T4) a introdução da carta. Nesse momento, há uma revisão/conferência (T5) da frase “E aí, como estão as coisas aí?”, momento no qual discutiram sobre a formulação “E aí, como está aí?”, que F afirmou não estar “batendo”. Percebemos que a repetição causou desconforto à estudante. A aluna E resolveu o problema apontado pela colega, suprimindo a gíria “E aí”, visto que já haviam colocado “Olá” na saudação, e essas seriam, pelos indícios, expressões similares. Vejamos, agora, o que elas comentaram sobre tal situação na entrevista:

- P: Ainda no comecinho da carta, vocês entram em conflito para decidir qual será a introdução. E sugere: “E aí, como estão as coisas aí?”. E logo diz que os “aís” não estão “batendo”. O que é estar batendo? Por que isso é importante num gênero como a carta?**
- F: Tipo assim, não tava tendo muito nexa. Tava muito.
- E: Sem sentido.
- F: Sem sentido. E aí, como está aí? Tinha muito “e aí”.
- P: Tava repetindo bastante.
- F: Tava repetindo bastante.
- P: E por que é importante que as palavras não tenham repetição ou que tenha mais nexa numa carta?**
- F: Pera. Xô pensar. Ah, não sei, acho que é porque era mais uma carta formal.
- P: É um gênero mais formal, né.
- F: Mais formal.
- E: E ficar repetindo...
- F: Ia ficar muito repetitivo, uma coisa muito informal, de falar, de escrever.
- E: E quando uma coisa tá repetida a pessoa fica até sem vontade de ler.
- F: Fica até sem vontade porque fica muito repetindo muita coisa, muita coisa, muita coisa, aí no final a pessoa: ah...
- E: Não vou ler isso não.

Segundo as alunas, a expressão “não está batendo” se refere à repetição de “aí”, que comprometeria o sentido do texto. Ainda de acordo com a dupla, a formalidade do gênero requeria um cuidado com a escolha linguística, pois a repetição o tornaria informal. Além disso, E destaca que a repetição pode causar desinteresse no leitor. Dessa forma, percebemos que na textualização (T4), evidenciada no trecho da conversa da dupla, houve, concomitantemente, a manifestação da tarefa de identificação do novo gênero (T6), que resultou em sua revisão/conferência (T5). Os indícios demonstraram que isso ocorreu porque,

ao lembrarem que o gênero em questão necessitava de certa formalidade (já que as estudantes teriam sua carta exposta em um mural na escola), revisaram o que tinham proposto e fizeram alterações, para escrever na carta. Novamente, destacamos que o processo de retextualização não é linear e, por vezes, as tarefas não ocorrem numa ordem estabelecida, mas de modo a contemplar a necessidade dos sujeitos no momento. Por isso, no trecho acima, enquanto textualizavam (T4), ainda que oralmente, E e F perceberam uma questão pertinente ao gênero e já fizeram a revisão (T5).

Vejamos, no Quadro 7, a seguir, a comparação entre o primeiro trecho do texto-base e o texto escrito pela dupla até o momento descrito:

Quadro 7 — Parte da introdução produzida pela dupla

Introdução da carta do texto-base	Parte da introdução produzida pela dupla
Como vão todos por aí? Espero que bem. Por aqui estamos bem e as coisas vão andando! Estou lhe escrevendo para saber onde você vai passar o Natal neste ano.	Como você está? Percebi que as coisas não estão indo muito bem. Vi que está passando por um momento muito difícil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na coluna na esquerda do Quadro 7, temos o trecho do texto-base utilizado pela dupla para escrever a introdução da própria carta, correspondente ao material explicativo sobre o gênero carta pessoal. Como vimos, o texto é iniciado com “Como vão todos por aí?”, maneira similar à que a aluna F propôs, inicialmente, para começar a introdução. Essa sugestão, embora textualizada, não foi escrita no rascunho. Já no lado direito do referido quadro, é possível ler a parte da introdução da carta escrita pela dupla, cujo processo de construção explicitamos no diálogo anterior.

As falas da dupla, na entrevista e no diálogo, a respeito da construção da sentença “E aí, como estão as coisas aí?”, impulsionam-nos a refletir sobre a repetição. Conforme Antunes (2005), a repetição é um dos procedimentos da coesão e é composta por três recursos: a paráfrase, o paralelismo e a repetição propriamente dita. A paráfrase implicaria dizer, com outras palavras, algo já mencionado no texto, para, de certa forma, explicar melhor alguma informação. Já o paralelismo, também chamado de simetria de construção, corresponde a uma diretriz estilística, na qual são utilizados segmentos com valores sintáticos idênticos. Por fim, a repetição propriamente dita, que está exemplificada nos dados da dupla, “corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente” (ANTUNES, 2005, p. 71, grifo da autora). Sendo assim, a repetição é

um recurso muito significativo para a constituição da coesão textual e tem diversas funções, tornando-se incontestável a necessidade de sua utilização em textos orais ou escritos. Em sua obra, Antunes (2005) contraria diversos manuais de redação e professores mais conservadores, ao defender que esse recurso é imprescindível no texto e, se adotado de forma adequada, não afeta sua qualidade. Para ela, a repetição é recorrentemente avaliada como um recurso oriundo da conversa coloquial e predominantemente informal, como refletido na própria fala de E durante a entrevista, na qual afirma que utilizar a unidade “aí” mais de uma vez ficaria “muito repetitivo, uma coisa muito informal, de falar, de escrever”. O que percebemos na fala da dupla, entretanto, é um cuidado ao utilizar o recurso, para que não cause desinteresse no leitor. Sobre isso, Antunes (2005, p. 81, grifo da autora) discorre: “Evidentemente, como qualquer recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança e, circularmente, não sai do lugar”. Assim, a preocupação da dupla, durante as tarefas de textualização (T4) e revisão/conferência (T5), contribuiu para maior fluidez do texto que iriam produzir.

Como se vê, as alunas mobilizaram seus conhecimentos linguísticos em prol da retextualização, fazendo-a, inicialmente, de maneira oral, para, depois, se manifestar de forma escrita, na carta. Uma vez que nossos dados mostram o processo de construção desse texto, a retextualização oral aparecerá diversas vezes, como forma de construção conjunta dos períodos e até mesmo como uma maneira de solicitar a participação da colega sobre uma ideia, esperando aprovação ou discussão. Essa situação demonstra que o texto pronto é apenas a ponta que vemos de um *iceberg* (KOCH, 2013), algo muito pequeno comparado à imensidão à qual corresponde o processo que, nesse caso, é a retextualização. Os dados angariados nos ajudam a remontar as partes da retextualização com indícios do percurso que resultou na carta, assim, permitindo-nos acessar as nuances do processo investigado.

Ainda nessa discussão, precisamos considerar a atuação das forças do gênero sobre a escrita da dupla. Relembremos a situação comunicativa apresentada às estudantes: em contexto de atividade escolar, elas deveriam escrever um gênero em papel — uma carta — para um destinatário não nomeado, da comunidade escolar, que estivesse passando por um momento de tristeza. A carta seria fixada em um mural na área de convivência comum da escola e poderia ser lida por um colega, professor, funcionário ou qualquer outra pessoa que estivesse na unidade escolar. O fato de não ter certeza sobre a identidade do leitor, somado ao gênero em questão — cujo domínio era mínimo, conforme os indícios evidenciados nos dados processuais —, motivou a dupla a utilizar certa formalidade na linguagem. Assim, a força

centrípeta, interna ao gênero e homogeneizadora, predominou nessa situação, e as alunas apresentaram uma reflexão a respeito de um recurso coesivo: a repetição, que precisa ser cautelosamente utilizada.

As três últimas falas do diálogo citado versam sobre uma dúvida da dupla: a grafia da palavra “está”, correspondente ao verbo “estar” conjugado na terceira pessoa do tempo presente no modo indicativo. E e F se questionaram sobre a grafia dessa palavra, o que também ocorre em outros momentos. Em entrevista, o tema da ortografia foi levantado. Vejamos a seguir:

**P: Beleza. Em vários momentos vocês se questionam sobre a escrita de palavras e conjugações verbais. Em um momento, E pergunta: “‘Está’ tem acento?”. E também fica em dúvida, mas conclui que sem acento se torna “esta”. A ortografia é importante na escrita da carta?**

F: Sim.

E: Muito.

F: Muito importante.

P: Vocês costumam ter essa preocupação com a ortografia na escrita do dia a dia?

E: Ah, eu tenho.

F: Eu tenho também. Eu escrevo tudo certo no *Instagram*. Mandar mensagem mesmo, muito raro eu mando alguma coisa sem acento ou tipo assim...

E: Até porque o corretor é automático também, né

F: Palavras reprimidas. Eu sou muito assim... Eu escrevo tudo certo, tudo com acentinho, com vírgula, com tudo. Eu sou muito assim.

E: Eu também.

Nesse diálogo, é importante observar que a pesquisadora indagou se a ortografia é um elemento importante na escrita da carta, o que foi respondido de forma afirmativa por ambas as alunas. Quando questionadas sobre a presença desse cuidado com a ortografia também na escrita cotidiana, a dupla ilustrou citando a sua escrita no *Instagram*, provavelmente, por ser um ambiente no qual, recorrentemente, escrevem no dia a dia. No entanto, por se tratarem de gêneros da esfera cotidiana, diversos escreventes não se preocupam com questões de ortografia ao produzirem publicações de *Instagram*, mensagens de *Whatsapp*, postagens no *Facebook*, entre outros. Em muitos momentos, a instantaneidade desses ambientes virtuais sugere uma escrita menos monitorada e com abreviações. Tanto E quanto F disseram que costumam escrever considerando a ortografia das palavras e exemplificaram citando o cuidado com a acentuação, a pontuação e o uso de poucas abreviações (“palavras reprimidas”, segundo F). É necessário ressaltar que, como discute Rodrigues (2018), ao deslocar um gênero da esfera cotidiana para a esfera escolar, situações nas quais a linguagem seria mais informal fazem com que e ela tenda a ser formal, devido à tradição escrita escolar. Como as alunas ilustraram a utilização da escrita na norma padrão no cotidiano a partir do uso do

*Instagram*, suporte digital, um aspecto relevante surgiu na fala de E: o corretor automático, recurso dos *smartphones* que faz correções nas palavras digitadas pelo usuário, visando sanar erros de digitação para que resultem na grafia correta.

Considerando os dados processuais, portanto, há indícios de que a ortografia, na carta, foi prezada por ser um ponto relevante para as escreventes, uma vez que estão em ambiente escolar. Isso reflete uma questão de estilo individual da dupla, que convergiu na situação de produção, a qual requer uma escrita um pouco mais formal. Assim, a norma padrão deveria ser utilizada porque a situação de produção e recepção do texto sugeria uma carta a ser feita para um leitor não conhecido, que poderia ser qualquer pessoa da comunidade escolar que retirasse a carta da dupla no mural da escola. Em outros momentos da retextualização, a dupla também apresentou preocupação com a ortografia.

Posto isso, podemos afirmar que, durante a textualização (T4) apresentada nos dados, houve a tarefa de identificação do novo gênero (T6), que contribuiu para uma revisão/conferência (T5) do período que estavam construindo para a carta, visto que a dupla percebeu que a frase não atendia ao novo gênero no qual estavam enunciando nem à situação de recepção do texto, pois apresentava uma repetição descuidada, que poderia gerar desinteresse no leitor. Como E constatou, assim que elaboraram oralmente a sentença e viram que a repetição seria prejudicial, a frase não chegou a ser escrita.

Em seguida, a tarefa de reescrita (T7) se manifestou após a dupla verificar um problema na ortografia da palavra “está”, durante a conferência/revisão (T5), a qual ocorreu paralelamente à textualização (T4). Se não tivéssemos os dados processuais, não seria possível acessar essas valiosas informações, que clarificam como a retextualização se deu, além de quais das sete tarefas estão relacionadas ao processo e de que forma elas ocorrem.

O diálogo seguinte se refere à continuidade da conversa da dupla, finalizando a produção da introdução da carta:

F: Ó... [escrevendo] “Como você está? Percebi que as coisas não estão indo muito bem, vi que está passando por um momento muito difícil”.

E: E vim por meio dessa carta tentar te ajudar de alguma forma. Ou então que...

F: É.

E: Te ajudar com algumas palavras de confiança.

F: [lendo] “Como você está? Percebi que as coisas não estão indo muito bem, vi que está passando por um momento muito difícil”. E se colocar assim: “espero que por meio dessa carta posso te ajudar”, alguma coisa assim?

E: É, pode ser. Espero que por meio dessa carta possa te ajudar de alguma forma.

F: [escrevendo] Espero que por meio dessa carta posso lhe ajudar de alguma forma.

E: E aí depois

F: Então aqui já foi a introdução.

Assim que as alunas escreveram os dois primeiros períodos do parágrafo introdutório, fizeram a leitura (T1) do que foi escrito: “Como você está? Percebi que as coisas não estão indo muito bem, vi que está passando por um momento muito difícil”. É importante destacar que a leitura que ocorreu não foi de um texto base, mas do próprio texto que estava sendo construído. A leitura é uma atividade sempre presente na retextualização, pois, partindo dela, as estudantes compreendem o tema, identificam os gêneros, textualizam, revisam e reescrevem.

Nesse momento do processo, é possível perceber que a leitura do próprio texto foi fundamental para que conseguissem realizar a progressão textual (T4), a revisão/conferência (T5) e a reescrita (T7). Ao ler o que já tinha sido construído, a dupla conseguiu progredir, com a adição de novas informações na carta — “Espero que por meio dessa carta posso lhe ajudar de alguma forma” —, além de revisar a ortografia da palavra “forma”, que foi primeiramente escrita “fôrma” e, depois, reescrita como “forma”. Embora a carta, naquele instante, estivesse sendo escrita no singular, durante a escrita do corpo do texto, a aluna E chamou a atenção de F para o fato de que, como as duas alunas estavam escrevendo a carta, esta deveria ser conjugada no plural. Vejamos um trecho do diálogo que orienta essa mudança:

F: Possa ser, tipo assim, possa ser que não confie tanto na gente. Porque é eu e você que tá fazendo.

E: Eu ia falar que a gente deveria ter começado assim. Ó: “como você está?”. Ai tinha que ser assim: “percebemos que as coisas”...

Acima, as escreventes estavam tratando do corpo do texto. A discussão conduziu F a dizer que as duas colegas estavam escrevendo a carta para alguém que não conheciam, então, não saberiam se o leitor confiaria nelas. A aluna E, com base nessa afirmação, fez uma revisão (T5) a respeito da conjugação verbal utilizada no início da carta, lendo (T1) a introdução. Ao invés de “Percebi que as coisas não estão indo muito bem”, utilizaram “percebemos que as coisas não estão indo muito bem”, por meio da reescrita (T7) do primeiro parágrafo.

Quando as alunas estavam passando o texto para a folha definitiva, também fizeram outra alteração na introdução. Em um primeiro momento, elas escreveram o trecho: “vimos que tá passando por um momento difícil”. Após omitirem, na folha definitiva, uma palavra do rascunho, as alunas precisaram recomeçar o processo de “passar a limpo” em uma nova folha. Durante esse processo, a aluna F destacou que a forma verbal “está” era “mais bonitinha” do que “tá”, como tinham escrito. Vejamos:

- E: Ó: Vimos que tá passando por um momento difícil.  
 F: Eu acho que “está” fica mais bonitinho.  
 [...]
   
 F: Então risca aí, coloca “está”, porque tava “tá”.

Após o comentário, que foi originado pela leitura (T1) do próprio texto, novamente as alunas reescreveram (T7) a introdução, fazendo a alteração na ortografia do verbo “está”, por uma motivação estética que, provavelmente, teve relação com o costume da dupla de utilizar as palavras segundo as regras de ortografia, como salientaram na entrevista. Além disso, é possível que a observação estética tenha partido da valorização da norma padrão da língua, que optaram por usar na carta, convergindo estilo individual e estilo do gênero, devido às forças centrípetas e centrífugas que atuam nos gêneros discursivos (T6).

Com as operações acima descritas, as alunas finalizaram a introdução da carta, da maneira como podemos ver no quadro abaixo, no qual trazemos as partes iniciais da carta (local e data, saudação e introdução). Na coluna da esquerda, lemos a carta exemplo disponibilizada pela professora à dupla e, na coluna da direita, a carta produzida pela dupla.

Quadro 8 — Comparação entre carta do texto-base e carta produzida pela dupla

<b>Carta do texto-base</b>	<b>Carta produzida pela dupla</b>
São Paulo, 24 de novembro de 2019.	M, 4 de outubro de 2019
Olá, prima Carmen!	Olá, caro colega!
Como vão todos por aí? Espero que bem. Por aqui estamos bem e as coisas vão andando! Estou lhe escrevendo para saber onde você vai passar o Natal neste ano.	Como você está? Percebemos que as coisas não estão indo bem, vimos que está passando por um momento muito difícil. Esperamos que por meio desta carta possamos lhe ajudar de alguma forma.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com o quadro apresentado, é possível perceber semelhanças na introdução das duas cartas. Ambas iniciam com um questionamento ao leitor sobre como ele está: no texto-base, a pergunta se refere a mais de uma pessoa; no novo texto, da dupla, a pergunta é direcionada somente para o próprio leitor. Outra semelhança é que, ao final do parágrafo introdutório, as duas cartas apresentam seus objetivos: no texto-base, o objetivo é “saber onde você vai passar o Natal neste ano”; no novo texto, as alunas objetivam “lhe ajudar de alguma forma”. Assim, vemos que a dupla, ao ler (T1) o texto-base, compreendeu (T2), identificou o gênero carta do

texto-base (T3), identificou o gênero do novo texto (T6), realizou a textualização (T4), com revisões (T5) e reescritas (T7), de forma que o texto escrito por elas pôde ser reconhecido como um novo texto do gênero carta (T6). Ressaltamos, ainda, que a introdução não foi escrita somente nos momentos primários da produção do texto, foi revista em outras duas situações: durante a escrita do corpo do texto e na transcrição para a folha definitiva.

Por questões do espaço de uma dissertação, não há como descrever, em detalhes, os processos que originaram a carta. Posto isto, após termos apresentado essas palavras iniciais que demonstraram como a dupla se comportou na atividade de retextualização, nossa análise, a partir de agora, irá se mostrar mais condensada, porém sem ignorar as especificidades da retextualização escrita-escrita. Para tanto, descreveremos, em linhas gerais, como a dupla elaborou as demais partes da carta: o corpo do texto, a despedida e o *post scriptum* (P.S).

Após concluída a introdução, a dupla deu continuidade à produção da carta, produzindo o corpo do texto, que ficou dessa forma, em sua versão final:

#### Quadro 9 — Corpo do texto produzido pela dupla

Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. Sabemos que você esteja precisando apenas de um tempo para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie. Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma.

Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurar um adulto que confie.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O corpo do texto corresponde aos parágrafos dois e três da carta. A seguir, examinaremos como a dupla chegou a essa versão final, reconstruindo o processo a partir dos dados angariados.

O início da construção do segundo parágrafo foi marcado pela leitura da seção “Conselhos para conversar”, da reportagem do G1, que a dupla tinha em mãos. Nesse momento, elas discutiram informações da reportagem que poderiam ser inseridas no corpo do texto e, também, na despedida. Em relação a esta última, a dupla precisou verificar, no texto sobre o gênero carta pessoal, quais informações deveriam estar contidas no corpo do texto e na despedida, para não confundir as duas partes. Em diversos momentos da elaboração do corpo da carta, as alunas leram a reportagem para retextualizar perguntas e conselhos indicados a pessoas com pensamentos suicidas. Durante a produção dessa parte, que

corresponde aos segundo e terceiro parágrafos da carta, todas as tarefas de retextualização foram envolvidas, como veremos a seguir.

O momento que marca a constituição do corpo do texto é bem delineado pela fala de E, como veremos:

E: Aí vai pro corpo do texto.

F: Aí o corpo do texto. O que é que a gente... A gente tem que colocar alguma coisa. Bora ver... É difícil fazer uma carta, sabia?

E: Difícil, né.

Após terem concluído a introdução, E disse à colega que, naquele momento, a carta se encaminhava para o corpo do texto, próximo elemento da sua estrutura composicional, assim como apontado no texto-base sobre o gênero. Em resposta, a aluna F comentou que precisariam, então, buscar o que colocar no texto e refletiu: “É difícil fazer uma carta, sabia?”. Durante a entrevista com a dupla, a pesquisadora perguntou quais dificuldades permeavam a produção de uma carta. Vejamos:

**P: Em um momento, F fala: “escrever carta é difícil, sabia?”. Quais dificuldades vocês encontraram para escrever esse gênero?**

E: É como a gente disse antes, acho que a forma de escrever. A dúvida nas palavras.

F: E também a gente nunca tinha escrito nenhuma carta, aí a gente ficava muito na dúvida: “ah, será que é isso mesmo? Será que tá bom?”.

E: É.

F: “E aí, tá parecendo uma carta ou não tá?”

E: “Ou tá parecendo um bilhete?”

F: “Ou tá parecendo um bilhete?”

E: É.

F: A gente ficava muito nessa.

Como é possível ler na passagem supracitada, a dificuldade para escrever a carta ocorreu por causa de dúvidas que permearam a escrita, que era mais formal naquela situação de produção. Outro motivo é o fato de não terem intimidade com o gênero — “a gente nunca tinha escrito nenhuma carta”, segundo F —, de forma que a dupla tinha dúvidas a respeito da produção textual se configurar, realmente, como uma carta, não como um bilhete. Com esses indícios, é possível afirmar, mais uma vez, a manifestação da competência metagenérica pelas estudantes, como postula Koch e Elias (2008), que as fez ter uma noção sobre o gênero que estavam apreendendo.

Em seguida, a dupla se voltou para a reportagem do G1, procurando indicações do que poderia ser retextualizado na carta. O trecho abaixo exemplifica a realização das tarefas de leitura (T1), compreensão (T2) e textualização (T4) na elaboração do corpo do texto. Ele se

refere, mais especificamente, ao momento em que as alunas leram uma pergunta na seção “Ajuda e rede de apoio” da reportagem, como vemos a seguir:

F: É, e também dá pra colocar isso aqui, quer ver... Assim, ó [lendo]: “Você já conversou com mais alguém sobre isso?” Aí dá pra colocar assim: “Você já conversou com mais alguém sobre isso?”. Ô, vei, eu tinha pensado num negócio, mas esqueci.

E: Tem que colocar também tipo motivação.

F: Então, tipo... Você... Você já conversou com mais alguém sobre isso? Sei que é difícil, mas talvez pode ser que uma das coisas mais... Uma das melhores alternativas a se fazer... Procurar...

E: Procurar alguém de confiança.

F: É.

E: Isso também é pra deixar mais pro meio do corpo do texto.

F: É.

E: Tem que procurar um jeito de começar.

No diálogo acima, E e F leram (T1) e conversaram sobre uma das perguntas propostas na reportagem, recomendada para ser feita a uma pessoa com pensamentos suicidas, no intuito de sondar se ela sabe como conseguir ajuda para lidar com a situação: “Você já conversou com mais alguém sobre isso?”. A aluna F, demonstrando a compreensão (T2) do trecho lido, sugeriu que a mesma pergunta fosse feita na carta e, numa ação de textualização (T4), completou com: “Sei que é difícil, mas talvez pode ser que uma das coisas mais... Uma das melhores alternativas a se fazer... Procurar...”. A colega E, por sua vez, complementou: “Procurar alguém de confiança”, visto que seria imprescindível, naquela situação, que o leitor desabafasse com alguém que julgasse confiável.

O texto citado não foi escrito no mesmo momento, pois a dupla julgou que o trecho deveria ser inserido “mais pro meio do corpo do texto”, segundo E, e precisavam encontrar uma forma de iniciar o parágrafo. Essa atividade, portanto, configurou-se como uma retextualização oral. A pergunta não apareceu na versão final do texto, mas, como veremos mais adiante, o tema da confiança foi retomado no processo.

Buscando, efetivamente, começar o parágrafo do corpo do texto, as estudantes conversaram sobre como iniciá-lo de forma empática, ou seja, tentando colocar-se no lugar do leitor da carta, que estaria passando por um momento delicado. Vejamos o excerto a seguir, que corresponde à discussão da dupla para textualizar o parágrafo:

F: De alguma forma. Eu ia falar pra começar assim: “Sei que é difícil”, mas aqui já tem “é difícil”. Se não vai ficar muito “difícil”. Muita palavra pra substituir... “Sei que não é fácil passar por isso”. A gente pode começar assim.

E: Já colocou aqui, ó... Aqui... Cadê? Aqui... Não sei o que lá “difícil”. Então já sabe que não é fácil.

F: É porque, tipo tem que criar, achar, alguma coisa pra trocar esse, a palavra “difícil”.

- E: Dá pra colocar aquilo lá mesmo, ó... Colocar: “por mais que sua vida esteja sendo”  
 F: De alguma forma.  
 E: Não.  
 F: Por mais...  
 E: que sua vida esteja complicada, sei lá.  
 F: por mais que sua vida esteja complicada.  
 E: Lembre-se que você é incrível.  
 F: Pera aí. Complicada e que...  
 E: por mais que sua vida esteja complicada e que... no momento nada esteja dando certo...  
 F: É.  
 E: Mas já colocou “esteja”, então não pode por “esteja” duas vezes.

Acima, a aluna F principiou a textualização (T4) do parágrafo, sugerindo que iniciassem com a expressão “Sei que é difícil”, mas, imediatamente, refutou a ideia, pois ela apresentava uma repetição da palavra “difícil”, e, conforme já discutimos, a dupla tem o costume de evitar repetições de palavras sempre que possível. Posto isso, a própria aluna F sugeriu a substituição de “é difícil” por “não é fácil”. No entanto, E refletiu que, como já tinha sido dito, no texto, que a situação era difícil, dizer “não é fácil” seria uma redundância. Assim, vemos que, além de conter a repetição lexical, a dupla evitou a redundância, o que dá indícios da preocupação com a progressão textual. Esta é afetada quando o grau de informatividade de um texto é baixo, de forma a apresentar repetições de ideias (KOCH, TRAVAGLIA, 2015). Nas palavras de E: “Já colocou aqui, ó... Aqui... Cadê? Aqui... Não sei o que lá ‘difícil’. Então já sabe que não é fácil”. Em seguida, as alunas decidiram iniciar com a seguinte frase, que foi elaborada conjuntamente: “Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento nada esteja dando certo...”. A criação do período foi interrompida quando a E revisou (T5) a oração, ainda durante a elaboração oral, e condenou a repetição da forma verbal “esteja”. Esse curto trecho demonstra que, enquanto textualizavam (T4), as alunas passaram pela tarefa de revisão/conferência (T5) para continuarem a textualização.

Como já tratado, o tema da confiança foi citado enquanto a dupla buscava uma forma de iniciar o corpo do texto, mas não foi inserido no mesmo instante. No trecho adiante, veremos como esse assunto foi recuperado na elaboração da carta, ao recomendarem que o leitor da carta procurasse alguém de confiança para desabafar:

- F: Bora olhar alguma coisa pra colocar [pega o material de consulta]  
 E: Que aqui fala.  
 F: É, “algumas perguntas...” [lendo] Pera aí. Dá pra colocar alguma coisa a ver com isso aqui, ó: “Não sinta que precisa preencher todos os silêncios com conselhos e com palavras, às vezes a pessoa está tomando coragem para falar e precisa de um tempo”. [volta para carta] “Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão muito bem, lembre-se que é uma pessoa muito especial e incrível”. Às vezes, sei

E: Não, “sei que às vezes”...

F: Sei que às vezes só precisa de um tempo pra que você possa tomar coragem e falar com alguém que se sinta realmente confiável.

O excerto acima ilustra um momento em que as alunas já tinham iniciado a escrita do parágrafo, durante o qual foi feita a leitura de “algumas perguntas úteis” dispostas na reportagem. A aluna F buscou, na reportagem, alguma informação que pudesse ser retextualizada para a carta. Dessa forma, F leu (T1) as perguntas sugeridas, releu (T5) o que tinham escrito no segundo parágrafo da carta e, com auxílio de E, retextualizou a reportagem, como uma continuação para o corpo do texto, similar ao trecho que havia sido criado anteriormente, o que se configura como uma ação da tarefa de textualização (T4). Portanto, as duas leituras contribuíram para a elaboração do período “Sei que às vezes só precisa de um tempo pra que você possa tomar coragem e falar com alguém que se sinta realmente confiável”, que passa por reescritas (T7), até chegar à versão final. Essa versão pode ser conferida no destaque da coluna direita no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 — A retextualização da carta a partir da leitura

Reportagem	Carta — 2º parágrafo
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conselhos para conversar com alguém com pensamentos suicidas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha um lugar calmo onde a pessoa sinta-se confortável.</li> <li>• Garanta que vocês dois terão tempo suficiente para conversar. [...]</li> </ul> </li> </ul>	<p>Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. <u>Sabemos que você esteja precisando apenas de um tempo para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie.</u> Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Algumas perguntas úteis podem ser:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sinta que precisa preencher todos os silêncios com conselhos e com palavras: às vezes a pessoa está tomando coragem para falar e precisa de um tempo. [...]</li> </ul> </li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 10 contém uma comparação dos dois trechos da reportagem lida (à esquerda) e o segundo parágrafo da carta (à direita). Como visto, os conselhos versavam sobre uma situação na qual alguém buscaria conversar com uma pessoa que tivesse pensamentos suicidas. A carta não é uma conversa que ocorreria pessoalmente, embora tenha direta interação com o destinatário, portanto, a dupla teve que adaptar os conselhos, sugerindo que o leitor precisava de um tempo para ter coragem e buscar conversar com alguém de confiança.

Finalizada a elaboração do período que destacamos no Quadro 10, a dupla resolveu se disponibilizar para conversar com o leitor, mesmo que não se conhecessem. Veremos parte da elaboração desse período no trecho disposto no Quadro 11, que apresenta marcações para auxiliar a visualização das cinco tarefas que se manifestaram na situação:

Quadro 11 — Tarefas de retextualização envolvidas em um trecho do diálogo durante a elaboração do corpo da carta

<b>Tarefas de retextualização envolvidas em um trecho do diálogo durante a elaboração do corpo da carta</b>	
<p>F: Possa ser que você  E: não confie muito na gente  F: Possa ser que você não tenha  E: tanta confiança?  F: tenha tanta confiança ou intimidade  E: possa ser que não tenha intimidade  F: que não tenha tanta intimidade  E: com a gente  F: conosco ou com a gente? Com a gente. Xô ver.  E: possa ser  F: que não tenha tanta intimidade com a gente  E: Conosco fica... Conosco...  F: Com a gente!  E: Com a gente.  F: “Com a gente” é melhor. Mas saiba  E: Mas saiba que de  F: Mas saiba que  E: você pode falar  F: você pode contar com a gente  E: Não, porque aqui, ó: (aponta pro material) “se ajudar, você pode falar comigo quando precisar”.  F: Mas... Mas e se... Mas caso precise  E: você pode falar  F: Mas caso precise conversar, desabafar, ou apenas da nossa presença... Alguma coisa assim de presença, porque tipo às vezes você estando só lá já ajuda muito a pessoa.  E: Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso  F: Caso... Xo riscar esse “que” aqui. Mas caso  E: precise  F: precise  E: pode falar com a gente  F: mas caso precise desabafar  E: pode falar conosco. Já colocou “a gente”.  F: Pera aí. Êee, eu apaguei. Mas caso, se quiser desabafar ou apenas da nossa companhia,  E: Pode por.  F: ou apenas da nossa companhia.  E: Vai colocar nome então, porque tá tipo se oferecendo... Tem que por o nome.  F: É. Mas aí na assinatura a gente coloca.  E: Na assinatura.  F: desabafar ou apenas da nossa presença  E: companhia né melhor não?  F: companhia. Coloca... É companhia ou companhia? Eu acho que é companhia, porque companhia é tipo companhia de telefone, ne não?  E agora eu buguei.</p>	<p><b>I</b>  Textualização (T4)</p> <p><b>II</b>  Leitura (T1)</p> <p><b>Conferência/Revisão (T5) e Reescrita (T7)</b></p> <p><b>III</b>  Textualização (T4)</p> <p><b>Conferência/Revisão (T5)</b></p> <p><b>IV</b>  Identificação do novo texto (T6)</p> <p><b>V</b>  Textualização (T4)</p> <p><b>VI</b>  Conferência/Revisão (T5)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 11, temos um excerto do diálogo da dupla durante a produção do corpo da carta, correspondente à parte da discussão travada para elaborar o último período do segundo parágrafo. O diálogo está dividido em seis momentos, enumerados na cor preta, em algarismos romanos, do lado direito da imagem. Podemos ver, ainda, à direita, chaves coloridas que englobam trechos menores do diálogo, para destacar quais tarefas de retextualização foram identificadas.

Começamos pelo momento I, marcado pela tarefa de textualização (T4), que ocorreu, primeiramente, de forma oral e, posteriormente, escrita, quando E e F estavam produzindo o período que objetivava colocar as escreventes à disposição do leitor para conversar. Nessa parte, podemos destacar que a dupla teve uma dúvida a respeito da utilização de “conosco” ou “da gente”, no trecho: “saiba que você pode contar conosco/com a gente”. A escolha de “com a gente” dá indícios do estilo das estudantes sob o gênero, uma vez que, mesmo em uma carta que consideravam mais formal, elas optaram por utilizar uma expressão mais coloquial, que poderia aproximá-las do leitor.

Já no momento II, a dupla fez uma leitura (T1) do seguinte excerto da reportagem: “se ajudar, você pode falar comigo quando precisar”, que revela a inspiração da dupla para se colocar à disposição do leitor. Ou seja, há indícios de que a dupla esteve, durante todas as tarefas elencadas no Quadro 11, retextualizando, no corpo da carta, este trecho da reportagem (G1, 2019):

Quadro 12 — Trecho de reportagem do texto-base para a carta

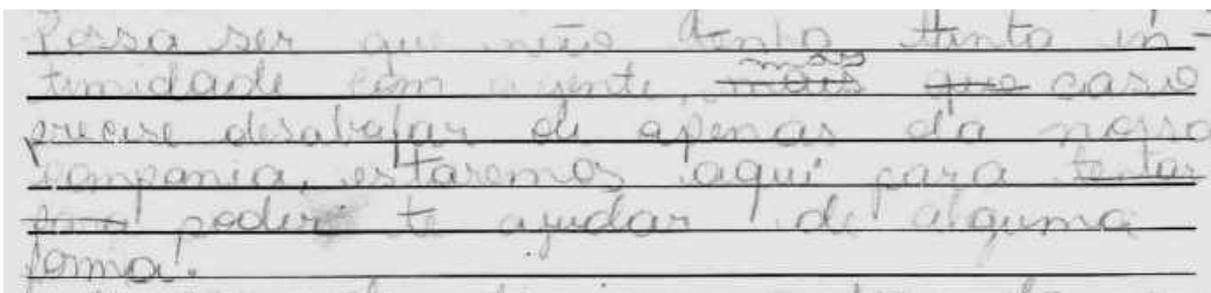
Trecho de reportagem do G1
<p><b>Ajuda e rede de apoio</b></p> <p>Se ao fim da conversa você sentir que a pessoa ainda está muito mal, tendo dificuldade para lidar com sua situação, provavelmente é uma boa ideia checar se a pessoa sabe como conseguir ajuda, quer seja através de uma conversa com outra pessoa ou com um profissional.</p> <p>➤ Algumas perguntas úteis podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você já conversou com mais alguém sobre isso?</li> <li>• Você gostaria de procurar ajuda?</li> <li>• Gostaria que eu fosse com você?</li> <li>• Há alguém em quem você confia que possa procurar?</li> <li>• Se ajudar, você pode falar comigo quando precisar.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo quadro, é possível notar que a dupla estava lendo perguntas sugeridas, na reportagem, para utilizar em conversa com alguém que tenha pensamentos suicidas.

Essa leitura (T1) influenciou na troca da expressão “contar com a gente” por “falar com a gente”, afinal, o texto-base utiliza o verbo “falar”, como destacado por E durante a conversa. A substituição ocorreu durante a construção oral do texto e fez parte da textualização (T4) do momento III, ilustrado no Quadro 11. Após essa constatação, as alunas seguiram a textualização do parágrafo, até que F, que estava redigindo a carta, fez uma conferência/revisão (T5) da frase construída. Até o momento III, elas tinham escrito: “Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mais que caso...”. A aluna, então, removeu a segunda recorrência do pronome “que”, como podemos ver no recorte feito no rascunho da carta, demonstrado na Figura 13:

Figura 13 — Recorte do rascunho do corpo da carta



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Para melhor visualização do recorte do rascunho disposto na Figura 13, acima, disponibilizamos, também, sua transcrição:

Quadro 13 — Transcrição do recorte do rascunho do corpo da carta

<p>Possa ser que não tenha tanta in- timidade com a gente, <del>mais</del> mas <del>que</del> caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para <del>tentar</del> <del>para</del> poder te ajudar de alguma forma.</p>
---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao lermos o excerto do rascunho, comparando-o ao diálogo mantido pela dupla, constatamos que a estudante F percebeu que a última utilização do pronome “que”, na sentença construída, não estabelecia uma conexão adequada, então, suprimiu-o para continuar a elaboração do período. No rascunho, é possível, também, perceber marcações que indicam

duas mudanças: (i) “mais” para “mas”, na segunda linha; (ii) “tentar” para “poder”, nas linhas quatro e cinco.

Em (i), a conferência/revisão (T5) da ortografia da conjunção adversativa, “mas”, que aparece no rascunho, só ocorreu quando as alunas estavam passando o texto para a folha definitiva. Ainda assim, as alunas reescreveram (T7), também, no rascunho, a palavra. Já a troca de “tentar” por “poder”, em (ii), foi realizada durante um diálogo cujo trecho não está disposto na Figura 13 pois ocorreu mais adiante no processo e decorreu de um ponto levantado por F a respeito da forma como o leitor poderia interpretar o uso da palavra “tentar”. Nas palavras dela: “Mas é que tipo, eu acho que assim, se não vai ficar alguma coisa tipo... Ah, a pessoa vai pensar: ‘tentar, só?’, sei lá”. Ou seja, essa escolha lexical seria capaz de fazer o leitor da carta não dar credibilidade às intenções das remetentes. A aluna E justificou o uso do verbo “tentar”, ao destacar que elas estavam, de fato, em uma tentativa, uma vez que corriam o risco de não conseguirem ajudar o leitor: “E se você não conseguir ajudar? Tem que ser como se fosse... É... Estaremos aqui...”. A estudante E, entretanto, acabou cedendo à sugestão da colega e o verbo foi alterado para “poder”. Ao compararmos o rascunho e a versão final, identificamos que a frase sofreu alterações novamente. Vejamos o Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 — Comparativo entre rascunho e versão final do segundo parágrafo da carta

Rascunho da carta — 2º parágrafo	Versão final — 2º parágrafo
<p>Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. Sabemos que talvez você esteja precisando de um tempo, para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie. Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para poder te ajudar de alguma forma.</p>	<p>Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. Sabemos que você esteja precisando apenas de um tempo para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie. Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 14 apresenta a comparação entre o rascunho do segundo parágrafo da carta, disposto à esquerda, e a versão final dele, à direita. Destacamos, em azul e verde, dois trechos de cada versão, para comparar as alterações que sofreram. A primeira, em azul, compete a “Sabemos que talvez você esteja precisando apenas de um tempo”, na versão final. Percebemos que, após o rascunho, a palavra “talvez” foi removida e “apenas” foi

acrescentada. Em verde, observamos o trecho “estaremos aqui para te ajudar de alguma forma”, cujo verbo “poder” foi suprimido na versão final. Dessa forma, averiguamos que, depois de retextualizarem os textos-base em um rascunho de carta, as alunas continuaram a realizar tarefas de retextualização para aprimorar o texto. Então, o processo de retextualização se estende até o último minuto de elaboração do texto.

Continuando a análise do momento III, no Quadro 11, temos outra conferência/revisão (T5), quando E destacou que, por já terem usado a expressão “a gente”, deveriam alternar e colocar “conosco” na frase: “mas caso precise desabafar, pode falar conosco”. No rascunho, porém, assim como na versão final, temos: “mas caso precise desabafar ou apenas de nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma”. Ou seja, mesmo que indicado oralmente pela aluna E, a expressão não foi redigida em nenhuma ocasião durante a produção textual escrita, a discussão foi somente oral.

A tarefa de identificação do novo texto (T6), marcada como momento IV, no Quadro 11, foi motivada, segundo as marcas no diálogo, por uma questão de textualização (T4), no instante em que as estudantes E e F discutiam sobre se apresentar para ajudar o leitor, caso ele quisesse desabafar ou precisasse de uma companhia. Como mostram os indícios processuais, a escrita desse período motivou E a dizer: “Vai colocar nome então, porque tá tipo se oferecendo... Tem que pôr o nome”. A estudante observou a necessidade de dizer, em algum momento da carta, os nomes delas, para que o leitor pudesse procurá-las. Assim, a identificação do gênero (T6) carta ocorreu com a resposta da aluna F: “É. Mas aí na assinatura a gente coloca”. Os dados apresentados, portanto, elucidam que a estrutura composicional do gênero orientou a dupla sobre o momento de se identificar na carta, que seria a assinatura, segundo F, de acordo com o que apreendeu do texto-base sobre o gênero.

No momento numerado como V, as alunas voltam a textualizar (T4), muito brevemente, sobre se colocar à disposição do leitor para fazer companhia. Finalizando o trecho disposto na imagem, no momento VI, uma dúvida de ortografia emergiu na dupla, fruto da textualização (T4): “Compania ou companhia?”, perguntou a aluna F, o que indica a presença da tarefa de conferência/revisão (T5) do texto escrito. Pudemos ver, no quadro comparativo 14, que a palavra “companhia” foi grafada “compania”.

A descrição do processo ocorrido no Quadro 11, juntamente aos demais dados da escrita da carta abordados até então, conduzem-nos ao conceito de dialogismo postulado por Bakhtin (2011), para quem, em todo discurso, há um diálogo entre um “eu” e um “outro”, sendo o diálogo favorecido pelos lugares em que os gêneros do discurso se assentam. Durante a produção do gênero carta pessoal, nossos sujeitos, E e F, recorrentemente, consideraram o

“outro” — nesse caso, o leitor da carta —, para fazer escolhas linguísticas e discursivas. Assim como na pesquisa realizada por Pereira (2005), essa dupla, por um lado, buscou adequar-se às exigências estruturais, temáticas e estilísticas do gênero solicitado; por outro, demonstrou sua atuação individual na elaboração do texto, como atestado nessa discussão e nos próximos dados a serem problematizados. Os resultados da pesquisa de Pereira (2005) se assemelham aos nossos, nesse ponto: “Isso fez com que nossos sujeitos fossem ao mesmo tempo ‘individuais’ e sociais, e é nesse constante encontro do ‘eu’ e do ‘outro’ na montagem do discurso que a dialogia da linguagem se manifesta, segundo Bakhtin” (PEREIRA, 2005, p. 230) 2. As alunas E e F, a todo tempo, convocaram o “outro”, preocuparam-se com ele e esperaram uma atitude responsiva, ao se colocarem dispostas a ajudá-lo em um momento difícil, fosse com palavras ou por meio de sua companhia. Em toda produção textual, o *outro* precisa ser considerado, seja ele real ou o representante médio de um grupo social, pois, como afirma Volochínov:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 2014, grifos do autor).

Como o gênero produzido foi uma carta, o *outro*, em um primeiro olhar, é o leitor, o destinatário da carta, que, segundo a proposta de produção, poderia ser uma pessoa da comunidade escolar que estivesse emocionalmente fragilizada. Contudo, há um segundo *outro* nessa relação dialógica, a professora, uma vez que o texto foi constituído em contexto pedagógico, por proposta da docente.

O corpo do texto é finalizado com a escrita do terceiro parágrafo da carta, cujo espaço é utilizado para recomendar ao leitor que procure o Centro de Valorização da Vida. Observemos um trecho do diálogo que iniciou a textualização (T4) desse fragmento:

F: Agora o que nós coloca na despedida?

E: Ó [mostrando o material]: pedir pra procurar ajuda e apoio.

F: É importante você também.

E: Aqui tá falando pra gente, mas dá pra fazer como se fosse pra ele.

F: Não, eu sei. [lendo o material] “É importante que, se você estiver se sentindo sobrecarregado com a situação... Você pode indicar para a pessoa para que ligue para o

Centro de Valorização da Vida, quando precisar de mais apoio e também pode ligar caso precise”. Então dá pra fazer, tipo, o último parágrafo, pra falar disso e também já a despedida.

E: Uhum.

F: É... Mas aí a gente tem que ver como é que vai colocar essa parte: “você pode indicar”. Como é que a gente vai indicar isso aqui? Porque a gente já colocou “caso precise”, é... E tals, essas coisas, entendeu?

Tal qual disposto acima, após finalizarem o primeiro parágrafo do corpo do texto, a aluna F questionou o que escrever na despedida da carta. A colega E utilizou a reportagem para indicar a F que precisavam orientar o leitor a procurar ajuda e apoio no Centro de Valorização da Vida. Para isso, foi necessário que retextualizassem o trecho do texto-base, adequando-o ao propósito comunicativo do novo texto. Com isso, percebemos uma leitura (T1) do texto-base, seguida de textualização (T4), correspondente à identificação do novo texto (T6). No quadro a seguir, comparamos a redação do texto-base e a retextualização da dupla:

Quadro 15 — Comparação entre texto-base e retextualização no corpo da carta

Trecho de reportagem — texto-base para a carta	Corpo do texto — 3º parágrafo da carta
<p>É importante que, se você também estiver se sentindo sobrecarregado com a situação de estar oferecendo apoio para alguém com pensamentos suicidas, também procure ajuda e apoio. E se, algo por acaso acontecer com a pessoa, lembre que não é culpa sua.</p> <p>Você pode indicar para a pessoa que ligue para o Centro de Valorização da Vida (188) quando precisar de mais apoio — e também pode ligar caso precise.</p>	<p>Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurar um adulto que confie.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 15 mostra, à esquerda, o trecho do texto-base que a dupla utilizou para a escrita do último parágrafo do corpo do texto, que está disposto à direita. Na reportagem, há a recomendação de que a pessoa, em conversa com o sujeito que tem pensamentos suicidas, indique o Centro de Valorização da Vida, pelo número de ligação 188, como uma outra forma de apoio. Essa indicação é reproduzida pelas alunas, acrescentando (T4) que o leitor também poderia, além de ligar para o Centro, procurar um adulto de confiança. Nesse ponto da retextualização, percebemos a importância dos textos-base para a escrita das alunas. Recorrentemente, a dupla explora os dois textos entregues pela professora para se apropriar e

constituir o seu próprio. Na visão bakhtiniana, a língua é, por princípio, dialógica. Portanto, todo texto verbal, escrito ou oral, é constituído a partir de textos anteriores a ele. Na retextualização, isso se ainda mais visível, pois é essencial, na atividade, que o sujeito produza um novo texto, apoiado em um ou mais texto(s)-base (ou hipertexto, como também analisamos Em contexto escolar, no qual os estudantes estão em processo de formação nos mais diversos segmentos (intelectual, crítico, moral, ético, entre outros), cabe ao educador agir como um facilitador, indicando textos anteriores ou lugares onde estes possam ser encontrados, a fim de auxiliar o aluno na elaboração de um tema ou gênero.

A produção verbal é uma atividade de construção de sentidos, na qual o sujeito mobiliza seus saberes e os reconstrói no momento da interação verbal, como afirma Koch (2017) no seguinte trecho:

A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução — e a dos próprios sujeitos — no momento da interação verbal (KOCH, 2017, p. 44, grifos da autora).

Em vista disso, a retextualização, como vemos no processo de produção dessa carta, propicia a reconstrução dos saberes e dos próprios sujeitos, em razão da apropriação dos textos-base e de sua transformação em um novo texto.

O terceiro parágrafo da carta, indicado no Quadro 15, sofreu uma pequena reescrita (T7), quando as alunas transcreveram o novo texto para a folha definitiva. A princípio, elas escreveram: “Você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurando um adulto que confie”. Ao passarem o texto a limpo, iniciaram o período com a conjunção alternativa “ou”, dessa maneira: “Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurando um adulto que confie”. Vejamos o trecho do diálogo nesse momento:

- F: Não vou saltar linha não. É, nós tinha que... Bora ler, moça. [lendo] Olá, caro colega... Você pode pedir ajuda no Centro de Valorização da Vida.  
 E: Ou você pode pedir apoio. Tem que ser assim. Porque do nada nós tá oferecendo ajuda, aí nós manda a pessoa procurar...  
 F: É. Ou procurar um adulto que confie. Fique bem, um abraço.  
 E: Ó.  
 F: Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida ou procurar um adulto que confie.  
 E: É.

F: Fique bem, um abraço de suas colegas E e F. P.S.: Você é incrível. Ficou perfeito.

A partir da conversa da dupla durante essa tarefa, percebemos que foi realizada a já apresentada operação de textualização. Nesse caso, elas estavam oferecendo ajuda ao leitor, mas, em seguida, sugeriram que ele buscasse o Centro de Valorização da Vida. Assim, seria necessário fazer a conexão apropriada entre os dois parágrafos, para manter a coesão e a coerência entre eles e, portanto, as sugestões não apareceriam “do nada”, segundo a aluna E. Dessa maneira, acrescentar a conjunção alternativa “ou”, no início da frase que começa o terceiro parágrafo da carta, validaria mais uma opção para o leitor, que poderia tanto buscar as alunas para conversar como, também, ligar para o Centro de Valorização da Vida ou, ainda, procurar um adulto de confiança para relatar o que estava passando. Isto é, a retextualização foi capaz de promover tal envolvimento das alunas na atividade, que realizaram uma reescrita do período, no intuito de aprimorar a coerência entre as informações apresentadas no texto, utilizando um recurso coesivo para efetivar a ligação entre os parágrafos, o que retrata a preocupação em manter a textualidade da produção escrita, por atenderem os critérios de coesão e coerência.

Ainda que, no começo do diálogo anteriormente disposto, as alunas tenham chamado esse parágrafo de “despedida”, ele é compreendido como parte do corpo do texto, pois a despedida aparece posteriormente, como contemplamos nesta passagem:

E: Não... Ligando para o Centro... de Valorização da Vida. Aí, entre parênteses, 188. Ou procurando um adulto que confie. Agora a despedida?

F: Aham.

E: Vamo por o que? Fique bem... Adulto que confie, ponto. Embaixo coloca aqui.

F: Espero que...

E: De novo “espero”? Tem tanto “espero” aí.

F: É...

E: Não, pode por isso aqui, ó: “Fique bem”...

F: Fique bem. Fique bem. Fique bem e não cometa nada, sei lá?

E: Não, aí não...

F: Fique bem...

E: Fique bem...

F: Fique bem...

E: Fique bem. Um abraço. Fique bem e até breve.

Ao finalizarem o corpo do texto, a aluna E disse: “Agora a despedida?”. Mais uma vez, a estrutura do gênero (T6) conduziu a escrita da dupla para o próximo passo, nesse caso, a despedida. Para essa atividade, as alunas orientaram-se pela leitura (T1) do texto-base referente ao gênero carta pessoal, com posterior textualização (T4). A carta, apresentada como exemplo no material, é finalizada com “Fique bem e até breve... espero eu!”, seguida de “Um

abraço”. Abaixo, comparamos os elementos finais (despedida, assinatura e P.S.) da carta do texto-base aos elementos finais da carta construída pela dupla E e F:

Quadro 16 — Elementos finais da carta do texto-base e da carta da dupla E e F

<b>Elementos finais — carta do texto-base</b>	<b>Elementos finais — carta de E e F</b>
Fique bem e até breve...espero eu! Um abraço,	Fique bem! Um abraço de suas colegas,
João.	E e F.
P.S.: Saudades.	P.S.: Você é especial!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As alunas finalizaram a carta, assim como no texto-base, deixando a mensagem “Fique bem” e ofertando um abraço ao leitor. Ao final, assinaram-na com seus nomes em ordem alfabética, os quais, neste trabalho, estão representados pelas iniciais E e F. A similaridade entre esses trechos reafirma o papel do texto-base na retextualização, que é nortear, orientar e servir como arcabouço para a produção do novo texto. Isso que propicia o aparecimento da intertextualidade, ou seja, a influência dos textos-base sobre o novo texto, bem como da dialogia da linguagem, por conta da pluralidade de textos que as escreventes apresentam em todo o conteúdo da carta, elucidado no processo e no produto final. A respeito dessa pluralidade na carta da dupla, não nos atermos a fundo nesta oportunidade, reservando-nos a tratar desse aspecto somente de forma a ilustrar as mudanças realizadas no texto-base para compor o novo texto. No entanto, reconhecemos ser um ponto relevante para pesquisas futuras envolvendo os dados apresentados.

Os gêneros, como postulado por Bakhtin (2011), não são estáticos — nem mesmo aqueles com maior rigidez em forma, tema e estilo, como os jurídicos —, estando à mercê das práticas sócio-históricas. Portanto, mostrar gêneros discursivos, a partir das suas características gerais, em contexto pedagógico, para os estudantes, como feito neste trabalho, implica difundir um modelo discursivo que pode ser revisto até mesmo pelos próprios alunos, a partir do momento em que dominam o gênero e as capacidades languageiras para tal. Quando divulgamos um texto no qual se dispõem as características gerais de uma carta, não expomos uma receita que deve ser seguida à risca, mas exibimos o gênero tal qual as convenções sociais no momento histórico que o levaram àquela apresentação e oportunizamos, ao público, o conhecimento de mais uma forma de interação. Como defendido

por Schneuwly (2011), o próprio gênero, (mega)instrumento, é um conjunto de instrumentos, que contribui para a criação de novos instrumentos semióticos.

O último elemento da carta, o P.S., foi alvo de discussão entre a dupla, retratado nos seguintes trechos do diálogo:

- F: [bate palmas] Não vai colocar “PS Saudades”, ne?  
 E: Coloca assim...  
 F: P.S. Bora. P ponto S ponto dois pontos.  
 E: Aí coloca o que?  
 F: Pera aí.  
 E: Coloca isso aqui de novo?  
 [...]  
 F: Ah, deixa sem PS. Porque PS ela disse que não precisa colocar.  
 E: Mas é bom pra ficar bonitinho, tem que colocar uma frase de motivação.  
 F: Que frase?  
 E: Não sei! Algo bonitinho.  
 F: Inventa uma aí. Não sei.  
 E: PS...  
 F: Tô com sono.  
 E: Tira o incrível e coloca “Você é incrível mesmo com todas as suas dificuldades”.  
 F: “Você é muito especial”.  
 E: Tira o “incrível” daqui e só deixa “especial”.  
 F: PS Você é muito incrível.  
 E: Você é incrível mesmo com todas as suas dificuldades.  
 F: Você é incrível mesmo... mesmo com suas dificuldades?  
 E: Lógico.  
 F: Nada a ver! Incrível só.  
 E: Então põe. Pode apagar. Põe a exclamação.

Assim que finalizaram a despedida, a aluna F levantou a questão: “Não vai colocar ‘P.S.: Saudades, né?’”, assim como na carta exemplo. Dessa maneira, principiaram uma discussão sobre usar ou não o P.S. e o que escrever nele, num exercício de textualização (T4) oral, que foi marcado por diversas ideias elencadas pelas alunas, visando encerrar o texto. A estudante F, em alguns momentos, tentou convencer a colega E a não escrever o P.S., visto que não faz parte da estrutura obrigatória da carta. Ainda assim, E sugere que escrevam, com a justificativa de que ficaria “bonitinho”. A dupla foi indagada, na entrevista, sobre a produção do P.S.:

**P: Beleza. Vocês ficam muito tempo, demorando, para fazer o P.S. da carta. E diz que não precisa e E fala que fica bonitinho uma frase de motivação. Por que é bonitinho colocar uma frase de motivação no final?**

F: Ah, porque às vezes tem gente que não gosta muito de desabafar ou conversar e às vezes ela lendo uma frase que tipo assim vai motivar ela, uma frase que tipo assim, uma frase de motivação.

E: Quando você tá triste e uma pessoa chega em você e fala uma frase de motivação até anima.

F: Até anima.

E: Muda totalmente.

P: Fica bonito no final colocar porque ajuda a pessoa ali?

F: É, ajuda a pessoa.

E: Ajuda.

F: Naquele momento, às vezes até lendo aquela frase ela pode mudar de opinião sobre alguma coisa.

A partir dos vestígios deixados no diálogo durante a construção do P.S. e das respostas das alunas à pergunta disposta acima, consideramos que a utilização do *post scriptum*, nessa carta, demonstrou o estilo individual da dupla no gênero. Vale lembrar que Bakhtin (2011) salienta a existência de dois estilos: do gênero e individual. As alunas sabiam que o P.S. constitui uma parte opcional na carta e, mesmo assim, utilizaram-no, motivadas pela insistência de E, que atribuiu o uso do P.S. a um traço de beleza no texto, ou seja, de estilo, de estética, que é particular da dupla. Além disso, na entrevista, as alunas disseram que completar o texto com uma frase de motivação no P.S. poderia ajudar o leitor a mudar de opinião sobre algum assunto e animá-lo. A todo momento, vemos a questão da dialogia, levantada por Bakhtin (2011), atuando. Como afirma Silva Júnior (2018, p. 94), “quem produz o discurso espera ser respondido”. Portanto, as interlocutoras se preocupam com o leitor, dada a situação de produção (uma carta para alguém que esteja psicologicamente abalado), e esperam uma atividade responsiva dele, uma atitude, que, no caso do P.S., ilustrado acima, seria a motivação a partir da leitura da mensagem das alunas.

Para chegarem à última versão do P.S., as alunas elencaram diversas opções, como: “Saudades”; “Gostamos muito de você”; “frase de motivação”; “Você é um amor”; “Setembro Amarelo”; “Sabemos que isso não é uma brincadeira”; “Você é incrível mesmo com todas as suas dificuldades”; até chegarem à frase “Você é incrível!”. No entanto, a versão final da carta apresenta outro P.S.: “Você é especial!”. Abaixo, as alunas discorrem sobre a mudança:

E: Aí vem parágrafo. Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, vírgula, lembre-se que é uma pessoa muito especial. E se for assim, ó: “Lembre-se que é uma pessoa muito incrível” e aqui “Você é especial!”.

F: Por mim, pode ser.

Quando estavam transcrevendo o corpo do texto para a folha definitiva, disposto no trecho anterior, a aluna E sugeriu que o trecho “lembre-se que você é uma pessoa muito especial” fosse alterado para “lembre-se que você é uma pessoa muito incrível” e, assim, o adjetivo “especial” constasse no P.S. Após o aval da colega F, a mudança foi realizada,

caracterizando esse momento como uma atividade de conferência/revisão (T5) seguida de reescrita (T7).

A revisão feita pela dupla nos conduz à reflexão a respeito da riqueza de possibilidades do sistema linguístico. O comentário de E, que propôs uma mudança em duas partes do texto, dá indícios de que dominar uma língua significa saber utilizá-la, mesmo sem saber suas regras, como também é defendido por Possenti (1996). Essa ação acontece recorrentemente na escrita da carta, como vimos até o momento. No diálogo, a alteração no texto produz mudança de estrutura gramatical e uma conseqüente alteração de sentido. Todavia, as alunas não discutem a respeito de regras da língua, mas manipulam-na, para atingir o propósito estabelecido por elas. Nisto consiste o papel da escola, de acordo com Possenti (1996, p. 54): ensinar a língua padrão, isto é, “criar condições para seu uso efetivo”. Por meio da retextualização e do ensino de gêneros discursivos, o docente pode estimular a utilização efetiva da língua, a partir de situações sociais de uso muito próximas das que os alunos vivenciam ou, possivelmente, vivenciarão como cidadãos, ressaltando, mais uma vez, a relevância do ensino de línguas que considera essa perspectiva.

As alunas finalizaram a produção da carta e colocaram-na no envelope concedido pela pesquisadora, sem empregarem qualquer marcação de destinatário ou remetente, ainda que, no texto-base, houvesse menção a esses dados (Apêndice E). A versão final da carta ficou desse modo:

Quadro 17— Transcrição da versão final da carta

<b>Carta da dupla E e F – versão final</b>
<p>M, 4 de outubro de 2019</p> <p>Olá, caro colega!</p> <p>Como você está? Percebemos que as coisas não estão indo bem, vimos que está passando por um momento muito difícil. Esperamos que por meio desta carta possamos lhe ajudar de alguma forma.</p> <p>Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. Sabemos que você esteja precisando apenas de um tempo para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie. Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma.</p> <p>Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurar um adulto que confie.</p> <p>Fique bem!</p> <p>Um abraço de suas colegas,</p>

E e F.

P.S.: Você é especial!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise da retextualização que originou a carta demonstrou, por meio dos indícios processuais, que a dupla não se valeu, de forma direta, de todos os textos-base apresentados pela professora na sequência didática, reservando-se a consultar dois textos impressos disponibilizados pela pesquisadora, a saber: um texto com as características do gênero carta pessoal e uma reportagem do G1. Foi possível observar que as tarefas de retextualização postuladas por Dell’Isola (2007) se manifestaram de maneira circular, sem uma ordem fixa, embora a leitura (T1) tenha, de fato, iniciado o processo. Essa situação aponta que a retextualização apresenta tarefas operacionais não-lineares, ainda que os sujeitos não tenham conhecimento delas. A compreensão (T2), ocorreu em diversos momentos, tanto a partir dos textos-base quanto a respeito do próprio texto produzido. Já a tarefa de identificação do gênero (T3), relativa ao reconhecimento de características dos textos-base, manifestou-se somente em relação às características do exemplo de carta disposto em um texto instrucional. As propriedades da reportagem não foram discutidas pela dupla. Por sua vez, a identificação do novo texto (T6) também influenciou a textualização (T4), pois, como visto, o gênero ditou o percurso de escrita e as escolhas da dupla. Esta tarefa apresentou outras peculiaridades: muitas retextualizações orais e constantes conferências/revisões (T5) e reescritas (T7), ao mesmo tempo em que textualizavam (T4). A dupla destacou, no diálogo durante a retextualização e na entrevista, dificuldades em produzir a carta, ou seja, em textualizar (T4), consequência da inexperiência com o gênero e da necessidade de se aterem a aspectos ortográficos e de formalidade. Dessa forma, reafirmamos que, como disposto na Figura 12, as tarefas de produção da retextualização são circulares e não-ordenadas, podendo colaborar entre si.

Em suma, a partir da análise realizada, evidenciou-se que a retextualização realizada pela dupla E e F para construção da carta foi do tipo escrita-escrita, uma vez que as alunas partiram de dois textos-base escritos (reportagem e instrução sobre o gênero) para elaborar um outro gênero escrito, em suporte físico (papel). Vejamos, em seguida, como aconteceram as tarefas de produção na retextualização cujo produto foram três hipertextos.

### ***5.1.2 Tarefas de produção da retextualização no smartphone: a publicação de Instagram***

Como anteriormente exposto, o segundo processo de retextualização, o qual propunha a produção de uma publicação de *Instagram*, a partir dos textos-base apresentados em sala de aula, na verdade, originou três publicações de *Instagram*. Portanto, dedicamo-nos a analisar o processo como um todo, considerando os três hipertextos, o que, de certa forma, é de grande relevância para atender aos nossos objetivos, uma vez que teremos mais material para analisar.

A elaboração da primeira retextualização foi marcada pelas seguintes falas iniciais:

F: Então, cê tava pensando em quê?

E: No vídeo, ne?

F: É, então bora pesquisar pra ver como é que... Como é que vai ficar, se vai ficar bom...

E: Suicidas [digitando no celular].

F: Mas vai ter que postar hoje ou não?

E: Tem que postar.

F: Já agora, né?

O trecho acima corresponde ao diálogo das alunas E e F, ao começarem a produção do gênero publicação de *Instagram*. Como vimos, de início, E citou um vídeo que desejavam utilizar na publicação; F sugeriu que o pesquisassem e, então, E utilizou o celular para realizar essa busca, com a palavra-chave “suicidas”. Assim, percebemos que a leitura (T1), para a dupla E e F, esteve atrelada à pesquisa dos próprios (hiper)textos-base, uma vez que, como veremos mais adiante, essa ação se repetirá. Para escrever a carta, a primeira ação da dupla foi fazer a leitura (T1) de um texto-base para compreender a estrutura do gênero, dado que tinham pouca experiência com a escrita de cartas. Já no processo da publicação de *Instagram*, ler para compreender a estrutura do gênero não foi necessário, visto que as alunas já o produziam e liam com frequência, conhecendo suas possibilidades.

Logo nas falas iniciais que marcam essa retextualização, percebemos uma particularidade muito relevante desse processo: a consulta a hipertextos. Ainda que a proposta de produção da publicação de *Instagram* consistisse na retextualização de textos-base escritos e impressos em um hipertexto, a dupla encontrou, no *smartphone*, uma alternativa de expandir suas leituras, a partir de hipertextos pesquisados por elas próprias no mesmo material de produção no qual produziram a publicação. Os textos impressos não foram, efetivamente, utilizados nesse processo, embora seja possível que, como as alunas tinham lido os textos, discutido-os em sala de aula e até produzido uma carta com base neles, anteriormente, os conhecimentos construídos com essas leituras tenham auxiliado na produção das publicações. Essa possibilidade de procurar os próprios textos-base com praticidade pode se relacionar ao que Xavier (2010) denomina “independência leitora”, uma vez que o usuário, no suporte

virtual, tem maior oportunidade de acesso a outros materiais e de escolher percursos de leitura. Nesse processo, a pesquisa na internet se tornou parte recorrentemente integrada à tarefa de leitura (T1), como veremos em outras partes deste trabalho.

De antemão, essa ação já nos revela que, em uma proposta de atividade escolar que envolva a retextualização de textos impressos em um hipertexto, há a possibilidade de que outros hipertextos, não sugeridos, sejam base para o novo hipertexto. Posto isto, continuemos com as descrições das tarefas de produção de E e F, para analisar que tipo de retextualização foi realizada pelas alunas no espaço digital.

Na produção da publicação de *Instagram*, as alunas partiram diretamente para a identificação do novo texto (T6), a partir de conhecimentos próprios, e elegeram um recurso semiótico para embasar produção do hipertexto. Em seguida, foram em busca desse recurso por meio de pesquisas na internet. Ou seja, as alunas não começaram a retextualização partindo dos textos pré-estabelecidos pela professora/pesquisadora; foram em busca de textos pesquisados e selecionados por elas mesmas. Essa situação inicial se relaciona a dois aspectos da retextualização no *smartphone*: (i) maior independência leitora e múltiplas possibilidades de pesquisa e (ii) mobilização frequente de recursos multimodais. Sobre esta última, precisamos considerar que o hipertexto é caracterizado por dispor de recursos semióticos, o que interfere na retextualização logo de início, uma vez que a dupla optou por eleger um vídeo para compor a publicação de *Instagram*. Essa característica promove interferências no processo diversas vezes, pois a utilização de recursos multimodais é uma das bases do gênero trabalhado e do hipertexto, de forma geral.

Continuando o diálogo entre as alunas, temos uma discussão sobre o vídeo a ser utilizado, devido a uma característica do gênero publicação de *Instagram*, anteriormente citada: a inserção de recursos multimodais.

E: É. Esse aqui.

F: Esse. Dois. Vai ter que cortar em 3 partes, porque no Insta só vai de 1 minuto.

E: Verdade. Vou ver se tem mais aqui.

F: Na hora, tipo, da legenda, dá pra colocar assim: “Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas...”. Alguma coisa assim.

E: Uhum.

F: Eu acho que aquele é melhor pra postar.

E: Aquele outro lá?

F: É.

E: Não baixou não.

F: Envia por *bluetooth*.

E: É, vou fazer isso.

A publicação de *Instagram*, como já evidenciado na seção 2.3 *A publicação de Instagram enquanto gênero do discurso*, apresenta a seguinte estrutura: foto/vídeo e legenda. A plataforma suporta até 10 vídeos ou fotos por publicação, no entanto, cada vídeo deve ter, no máximo, 1 minuto de duração. Esse aspecto da estrutura do gênero motivou o comentário de F a respeito da necessidade de cortar o vídeo em três partes. A ação descrita, portanto, corresponde à tarefa de hipertextualização (T4), pois a dupla estava fazendo modificações no vídeo para que ele se adequasse à publicação de *Instagram*. Para essa atividade, as alunas recorreram a uma edição do vídeo, e há indícios de que utilizaram outro aplicativo para tal — ainda que não o tenham nomeado —, já que o *Instagram* não dispõe desse recurso. Então, além de aplicativos para busca, do próprio *Instagram* e do recurso *bluetooth*, a dupla utilizou um aplicativo para edição (recorte) de vídeo, o que ressalta a grande quantidade de recursos mobilizados para produzir o hipertexto.

A tarefa se estendeu ao longo do diálogo, visto que, em seguida, a aluna F oralizou o começo de uma provável legenda para a publicação: “Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas...”, que foi uma textualização (T4) oral. Essa ideia de legenda, apresentada por F, no entanto, ficou postergada e só reapareceu na segunda publicação. Logo após, as estudantes se empenharam para encontrar a melhor forma de realizar o *download* do vídeo sobre o qual estavam comentando, quando F sugeriu que o vídeo fosse enviado por *bluetooth*, já que estava em um outro aparelho celular. Mesmo o vídeo estando em outro celular, as alunas conseguiram assisti-lo *online*, dada a natureza imaterial do hipertexto. Essa é uma possibilidade que somente a hipertextualização é capaz de propiciar, devido aos recursos digitais empreendidos nessa produção. A respeito da necessidade de transferir um arquivo entre celulares, destacamos que a publicação foi realizada no celular de uma colega de E ou F, que estava conectado à internet móvel. A escola não possuía rede de internet *Wi-Fi* à disposição dos estudantes, o que foi apontado pelos professores da instituição, no questionário que aplicamos para eles (Apêndice C), como uma das dificuldades em propor atividades envolvendo as TDICs.

Enquanto transferiam o arquivo do vídeo, a aluna F, novamente, questionou E a respeito da legenda. Vejamos:

F: Aqui. Recebendo. E aí, a legenda vai colocar como?

E: Num sei, como cê quiser.

F: Dá pra colocar tipo algum textinho, né?

E: Como? Esse aqui? Cadê?

F: Aqui ó, Google.

E: Setembro Amarelo ou prevenção ao suicídio?

F: Prevenção

E: Prevenção ao suicídio.

F: É.

E: Prevenção... Ao suicídio. Eu acho que ele aqui não fala muita coisa não.

F: Hum?

E: Eu acho que ele aqui não fala muita coisa não.

F: Ó isso, ó: [lê um texto no celular]

E: Coloca isso aí? Ele não vai ter muita coisa aqui não...

F: Era bom colocar essa imagem aí. E aqui tem tipo assim, ó: frases de alerta: eu preferia estar morto, eu não posso fazer nada, eu não aguento mais, eu sou um perdedor e um peso pros outros, os outros vão ser mais felizes sem mim.

E: E ai aqui fala: [lendo] pensamentos de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis.

F: [lendo] e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os serviços de suporte.

E: Tem que cortar agora. Ah, não... Esse aqui.

F: É. É aqui, ó, nesse coisinha. Coloca com 1 minuto certinho.

No excerto acima, as estudantes buscaram, na internet, um hipertexto verbal escrito curto para servir de legenda para a publicação de *Instagram* (que é composta por um recurso audiovisual e uma legenda). Em outros termos, elas estavam realizando uma atividade que visava a hipertextualização (T4). A partir da palavra-chave “prevenção ao suicídio”, digitada no *site* de buscas *Google*, elas realizaram leituras (T1) não somente desses textos, mas também de imagens que apresentavam linguagem verbal, como pudemos perceber, por exemplo, na antepenúltima fala das alunas no diálogo. De acordo com Xavier (2010), a leitura de hipertextos é sinestésica e multissensorial. Ao lerem, no celular, textos verbais e multimodais (imagens e vídeo, nesse caso), o processo analisado reafirma esse postulado. A tarefa de leitura (T1), no processo de retextualização que origina hipertexto, foi, portanto, diferente da leitura (T1) feita na retextualização escrita-escrita, pois o usuário da *web*, ao mesmo tempo em que produz um hipertexto, lê este mesmo e outros hipertextos, de forma sinestésica. Em relação ao ensino-aprendizagem, esse tipo de leitura é muito relevante, porque é atrativa e aciona diversos sentidos no leitor, que podem auxiliar no desenvolvimento da competência leitora e na compreensão textual.

Embora a utilização de outros hipertextos (por meio de pesquisas) não fosse explicitamente parte da proposta de produção textual, a dupla, mais uma vez, recorreu, espontaneamente, aos recursos disponibilizados *online* para produzir o hipertexto. A situação nos leva a conceber uma tendência à utilização de hipertextos quando a atividade envolve a retextualização que resulta em outro hipertexto, já que as estudantes utilizam a internet para produzir o gênero e precisam acionar recursos multimodais para construí-lo.

No trecho discutido, as alunas estavam fazendo duas leituras no celular. A primeira correspondeu à parte verbal de uma imagem, demonstrada nesta fala de F: “E aqui tem tipo assim, ó... Frases de alerta: eu preferia estar morto, eu não posso fazer nada, eu não aguento mais, eu sou um perdedor e um peso pros outros, os outros vão ser mais felizes sem mim”. A segunda foi um texto verbal, sugerido para integrar a legenda: “Pensamentos de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível [...]”. A imagem e o texto citados não compuseram a primeira publicação de *Instagram*, no entanto, as estudantes optaram por utilizá-los em uma outra publicação.

Isso indica que, para escrever a legenda, a dupla foi logo em busca de leituras, a partir de pesquisas na internet. Em outros termos, as alunas atrelaram a atividade de hipertextualização (T4) à atividade de leitura (T1). Todavia, até o momento, ainda não tinham hipertextualizado, efetivamente, no *Instagram*, fazendo-o somente de forma oral e preparando o vídeo para ser utilizado.

As atividades descritas foram interrompidas assim que o *download* do vídeo foi concluído, pois a dupla partiu para a divisão do vídeo, por motivo já mencionado.

Até o momento, nos diálogos apresentados, a dupla evidenciou uma característica da retextualização na publicação de *Instagram* que continuará aparecendo nos dados: a utilização de recursos mutissemióticos ou multimodais, a partir da consulta a imagens e vídeos. Na publicação de *Instagram*, eles são recorrentes devido a dois fatores: suporte e gênero. O suporte digital no qual estão produzindo o texto é o *Instagram*, inserido na *web*, que possibilita o contato com textos das mais diversas modalidades. O gênero discursivo a ser produzido é a publicação de *Instagram*, que, como elucidamos no segundo capítulo, é composta pela imagem ou vídeo (ou por uma sequência de imagens/vídeos) e uma legenda — não somente verbal, visto que pode conter ícones, números, *emojis* —, além dos ícones de ação. Dessa forma, o próprio gênero favorece a multimodalidade. Esse traço do suporte e do gênero permeia cada tarefa da retextualização, sendo, portanto o diferencial desse processo.

O vídeo que as alunas baixaram, bem como a imagem que elas leram, são exemplos de textos multimodais, pois utilizam as modalidades visual e sonora, às quais a dupla recorre para construir a publicação de *Instagram*, além da verbal. Enquanto, na carta, os textos utilizados limitam-se à modalidade verbal escrita, na publicação de *Instagram*, há uma vastidão de modalidades que podem ser acionadas, atribuindo características distintas a esse processo de produção.

Após o corte do vídeo para publicação, as alunas fizeram uma espécie de revisão/conferência (T5), como é possível perceber no trecho abaixo:

F: Uhum. Esse é o primeiro. Vamo ver como ficou. Essa música é muito...

E: É “Pais e Filhos” de Legião Urbana. [assistem ao vídeo]. Terminou. Tem que ver o final desse aqui agora, porque se for a parte... 1 e 58 mesmo. Cortou em 1 e 58.

F: Agora apaga lá o outro. Apaga o segundo. Agora bora pensar na, no coisa.

E: Tem que ver se ficou bom.

F: Já passa pro fim. Aí, ficou certo. É, bora pensar agora na legenda. Dava pra gente colocar tipo assim: antes de, a gente colocava um texto, colocava assim... Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas nunca... A gente sempre tem que ficar em alerta... Alguma coisa assim.

Quando terminaram de recortar o vídeo, a aluna F sugeriu que vissem como ficou o corte. Essa ação foi identificada como uma tarefa de revisão/conferência (T5), dado que a dupla conferiu o trabalho feito. Inicialmente, a dupla dividiria o vídeo em três partes, mas, durante o processo, optaram por cortá-lo em duas, contemplando 1 minuto e 58 segundos. Na retextualização da carta, as alunas fizeram várias revisões, todavia, há diferenças entre estas e as revisões realizadas na publicação de *Instagram*, as quais não se restringem à revisão linguística/discursiva; vão além, contemplando a revisão de recursos multimodais, ou seja, de particularidades dos recursos semióticos do hipertexto. Além do aspecto que discerne os dois tipos de retextualização, é preciso destacar que a conferência/revisão (T5) ocorreu já no começo do processo, o que reafirma que a retextualização não é um processo estático e linear.

Finalizadas as operações no vídeo que comporia a parte destinada ao recurso semiótico da publicação de *Instagram*, a estudante F, mais uma vez, indicou que deveriam partir para a segunda parte da publicação: a legenda. Nas palavras dela: “É, bora pensar agora na legenda. [...] Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas nunca... A gente sempre tem que ficar em alerta... Alguma coisa assim”. Ou seja, F identificou uma característica da publicação de *Instagram* (T6): a presença da legenda. A aluna E, no entanto, não deu prosseguimento à ideia da colega e sugeriu que buscassem mais imagens para colocar na publicação. Vejamos no diálogo:

E: Tô pensando aqui. Vou no Pinterest procurar mais imagens. Prevenção... Prevenção ao suicídio. Essa aqui? Só tem setembro... Aqui: “Depressão não existe só em Setembro”. Essa aqui é boa, hein? Tem uma aqui legal: sintomas do suicídio...

F: Não, é melhor depressão. Acho que se a gente colocar só mais uma ou duas imagens tava bom. Senão, vai ficar muito.

E: Esse aqui. Tá bom.

A primeira fala de E, no excerto acima, apresenta o *Pinterest* para buscar imagens para a publicação. Trata-se de uma rede social com a finalidade de compartilhamento de imagens, que se assemelha a um “quadro de inspirações” organizado em categorias. O usuário pode realizar pesquisas nessa rede por meio de palavras-chave e, muitas vezes, é redirecionado ao *site* original no qual a imagem está, juntamente com algum texto escrito. O *Pinterest* é, portanto, uma ferramenta utilizada pela dupla para buscar ilustrações para as publicações. Nesse aspecto, podemos destacar, mais uma vez, que, para a textualização (T4) da carta, as alunas fizeram leituras (T1) de informações contidas nos textos-base entregues a elas pela professora. Já para a hipertextualização (T4), há uma particularidade, pois a dupla realiza leituras (T1) a partir de vários *sites*, aplicativos e redes sociais, no intuito de angariar imagens, vídeos e até legendas para as publicações.

A partir dos resultados da busca, E e F discutiram sobre qual seria a melhor imagem a ser utilizada, atitude caracterizada como leitura (T1) com vistas à hipertextualização (T4). A estudante F levantou uma questão interessante para o processo, durante a tarefa de identificação do novo texto (T6): “Acho que se a gente colocar só mais uma ou duas imagens tava bom. Senão, vai ficar muito”. Embora uma publicação de *Instagram* suporte até dez imagens/vídeos, F ponderou na quantidade de imagens, receando algo longo, posicionamento acordado com E. Com isso, a dupla buscou seguir uma tendência dos gêneros emergentes que circulam em meio digital, que proporcionam leituras mais objetivas, práticas, curtas e, geralmente, multimodais.

Após pesquisarem a imagem para a publicação, a legenda foi o alvo do diálogo, como mostrado no trecho a seguir:

- F: Tá bom já. Agora você escreve na... Coloca “texto sobre prevenção”...  
 E: Valorização da vida, ne?  
 F: Pode ser.  
 F: Ai é frase. [lê algum texto no celular]  
 E: É grande.  
 F: Uhum.  
 E: Mas parece interessante.  
 F: É. Dá pra colar todo.  
 E: Vou colar isso aqui tudo. Tem que colocar isso aqui tudo. Precisa montar agora.

No excerto acima, após pesquisarem a imagem para a publicação, F sugeriu que a colega E buscasse um “texto sobre prevenção”, que foi pesquisado com a palavra-chave “Valorização da vida”. Ainda como uma ação da tarefa de hipertextualização (T4), visto que estavam realizando operações para a efetiva construção da publicação de *Instagram*, as alunas indicaram que copiarium e colariam na publicação um texto “grande”, segundo E. No entanto,

a cópia-colagem não foi feita nesse momento, pois as alunas continuaram buscando uma legenda.

Continuando à procura de uma legenda para a publicação de *Instagram*, a dupla se deparou com um texto que E julgou como não apropriado para a publicação de *Instagram* que estavam produzindo:

F: Desse jeito também tá legal, de falar o que é.

E: Mas ela disse que não queria isso. Esse aqui tá pequeno, mas...

F: Não coloca não.

E: Eu acho que esse é coisa da igreja. “Toda igreja possui...” [lendo]

F: Acho melhor não colocar isso, não. Porque, senão, sei lá... Corta só pra aquela parte... Só frases... Queria aquele texto antigo da prevenção...

No trecho acima, F encontrou um texto que considerou utilizar na legenda da publicação, mas que foi descartado por E, porque não atenderia a alguma instrução dada pela professora/pesquisadora — identificada, no diálogo, como “ela”. Assim como na carta, o *outro* é destacado no processo de construção da publicação de *Instagram*, pois, conforme o círculo de Bakhtin, integra todos os enunciados e, por conseguinte, todos os gêneros: “A palavra é orientada para o interlocutor” (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 204). Na esfera cotidiana, a preocupação do usuário que constrói uma publicação de *Instagram* deve ser os seus seguidores — os interlocutores. Ou seja, o *outro*, nessa situação, é um interlocutor presumido com base nas pessoas que seguem o perfil de quem está publicando. A partir do momento em que temos um perfil no *Instagram* que representa uma turma de estudantes e que a dupla está publicando a partir de instruções da professora, na esfera escolar, esse *outro*, além de ser composto pelos seguidores do perfil (profissionais da educação, alunos, familiares e amigos dos estudantes), é, também, a docente, fato que aparece no diálogo como uma preocupação das estudantes.

Como lemos, a partir da identificação do gênero (T3), E comentou que o texto encontrado estava curto (o que seria um ponto positivo, na visão delas), mas deveria ser relacionado a alguma igreja, por conta do começo do período: “Toda igreja possui”. A constatação de que o texto estaria ligado a uma perspectiva religiosa fez com que não fosse adotado para a publicação. Ou seja, na situação retratada, E e F estavam fazendo uma leitura (T1) e, pela compreensão (T2) do texto lido e da atividade proposta, julgaram o texto como inapropriado para aquela utilização. Assim, a dupla leu, compreendeu a mensagem e suas referências e escolheu não utilizar o texto na retextualização. Mais uma vez, os dados dão indícios de que a retextualização não é uma atividade mecânica de cópia, uma vez que o

sujeito precisa compreender os textos-base para construir o novo texto e, até mesmo, para descartar uma referência, como foi o caso da dupla, no excerto analisado. Koch e Elias (2008) afirmam que a compreensão de um texto pode variar, a depender da situação de leitura e da interação autor-texto-leitor/ouvinte. O texto lido pelas alunas foi encarado por elas como inapropriado para utilização em uma atividade escolar que consistia na elaboração de uma publicação de *Instagram* sobre a temática “valorização da vida”. Essas circunstâncias de leitura precisam ser consideradas, pois, em outro contexto, a referida materialidade poderia ser avaliada de outra forma pela mesma dupla.

Logo após descartarem o texto de caráter religioso, a aluna F comentou que preferia “aquele texto antigo da prevenção”, referindo-se a um texto que tinham lido anteriormente. Vejamos como procedeu o diálogo:

F: Acho melhor não colocar isso, não. Porque, senão, sei lá... Corta só pra aquela parte... Só frases... Queria aquele texto antigo da prevenção...

E: Qual?

F: Que a gente tinha visto antes. Aqui ó... Não, colocar assim agora.

E: Esse aqui?

F: Acho que foi. Não foi?

E: Não, foi embaixo. Esse aqui, não foi? Ou coloca esse aqui no que a gente ia colocar e esse aqui com o vídeo?

F: É, melhor.

A aluna E, que estava com o celular em mãos, começou a procurar o “texto antigo” sugerido pela colega, referente a um hipertexto que tinham acessado anteriormente. Elas demoraram um pouco até encontrar o texto novamente, mas conseguiram achá-lo para utilizar na legenda. Como já discutido nesta dissertação, entre as características do hipertexto, temos uma relativa não-linearidade. Essa propriedade não o torna caótico, mas pode contribuir para uma desorientação do leitor iniciante (XAVIER, 2010), uma vez que a facilidade em acessar diversos hipertextos simultaneamente pode causar dispersão no leitor. Durante o processo de retextualização da publicação de *Instagram*, as alunas demonstraram, pelos indícios do diálogo, estar focadas na atividade. No entanto, provavelmente pela velocidade com a qual pesquisavam, liam e descartavam os hipertextos-base, tiveram uma desorientação pontual para reencontrar um texto lido. Todavia, resolveram a situação e colocaram a legenda desejada na publicação de *Instagram*.

Vejamos, na Figura 14, como ficou a publicação de *Instagram* composta por trechos de um vídeo e da legenda, copiada de um *site*:

Figura 14 — Publicação de *Instagram* 1

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Para melhor visualização, a legenda da publicação de *Instagram* 1 está transcrita em seguida:

Quadro 18 — Legenda da publicação de *Instagram* 1

O suicídio é um fenômeno complexo, multifacetado e de múltiplas determinações, que pode afetar indivíduos de diferentes origens, classes sociais, idades, orientações sexuais e identidades de gênero. Mas o suicídio pode ser prevenido! Saber reconhecer os sinais de alerta em si mesmo ou em alguém próximo a você pode ser o primeiro e mais importante passo. Por isso, fique atento(a) se a pessoa demonstra comportamento suicida e procure ajudá-la.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A questão da cópia-colagem, presente nesta primeira publicação de *Instagram*, é discutida por diversos autores, tanto em trabalhos escolares quanto acadêmicos, e está incutida em um problema com raízes históricas, afinal, essa atividade não surgiu com o desenvolvimento da tecnologia digital; é anterior a ela, como lembra Abranches (2016), ao citar as cópias que os estudantes faziam das enormes enciclopédias, quando estas eram as

principais fontes de pesquisa. De acordo com o autor, a mudança não está na ação em si, visto que ela já acontecia — não é um problema gerado pela ascensão da internet —, mas na forma e na dinâmica pelas quais ocorre, propiciada pelas ferramentas digitais.

A prática de cópias de *sites* da internet é comum e naturalizada entre os estudantes. Essa ação seria o que Abranches (2016) trata como “trabalhos CTRL+C, CTRL+V”, referindo-se aos comandos do teclado do computador que realizam as ações de “copiar” e “colar”. Muitas vezes, os alunos não refletem sobre as consequências dessa atitude, como possíveis acusações de plágio. Nas palavras de Abranches (2016, p. 168), “esta proximidade entre disponibilidade e facilidade de obtenção do que se quer e a familiaridade com as tecnologias fazem com que tal prática seja rapidamente assimilada como algo possível e isento de maiores questionamentos”. Assim, percebemos que a naturalização da atividade, aliada à facilidade e à praticidade de copiar um texto *online* e inseri-lo em outro programa do meio digital, contribui para a recorrência desse procedimento. Em nenhum momento, durante a produção da publicação de *Instagram*, as escreventes se questionaram a respeito da colagem, como se ação fosse completamente aceitável e espontânea, visto que se tratava de um texto produzido em plataforma digital *online* e elas já estavam utilizando a internet para construir o texto.

Buscando compreender, pedagogicamente, o que leva o estudante a fazer cópias de textos de outrem nos exercícios escolares, Abranches (2016, p. 180-181) destaca que “se o aluno não foi convocado para ser autor-colaborador da atividade, ele não irá estabelecer nenhuma relação de identificação, pois não precisa se comprometer em produzir algo que seja dele, ou a partir dele”. Assim, é apontada a necessidade de envolvimento do estudante com a atividade, para que ele se comprometa a construir algo genuinamente próprio, mesmo não considerando os indivíduos altamente inovadores, pois, como afirmam Koch e Travaglia (2015, p. 92), em todo texto há intertextualidade: “[...] para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos”, princípio norteador, também, da retextualização.

Nossos dados, no entanto, contrastam com a afirmação de Abranches (2016), uma vez que as alunas E e F foram convocadas a produzir as publicações de *Instagram* (gênero com o qual estavam familiarizadas) como autoras, a partir dos textos-base discutidos em sala de aula e de seus conhecimentos prévios sobre linguagem, gênero, *Instagram* e o tema “valorização da vida”, e, pelos indícios do diálogo e da entrevista, pareceram estar envolvidas na produção. Esse aspecto nos leva a acreditar que outros motivos podem levar os estudantes a realizar a cópia-colagem nas atividades escolares — de forma mais específica, em gêneros que circulam

na *web* —, como a crença de que um hipertexto produzido na internet pode ser replicado por outras pessoas na rede sem referência ao autor ou *site* original. Como a atividade escolar proposta no processo 2 esteve centrada na produção de um hipertexto *online*, as alunas consideraram-se habilitadas a copiar e colar. Na produção da carta, uma retextualização escrita-escrita, as alunas não utilizaram o *smartphone*, nem copiaram excertos de quaisquer textos-base utilizados, o que reforça nossa observação da possibilidade sobre cópia-colagem em situações de produção *online*. Vejamos trechos da entrevista realizada com E e F, no momento em que o tema da cópia-colagem surgiu. Quando indagadas, pela pesquisadora, a respeito de quais seriam as diferenças entre produzir um texto no papel e no celular, as estudantes levantaram alguns aspectos que incluíram a possibilidade de “copiar e colar” no celular, como lemos a seguir:

**P: Quais diferenças vocês perceberam entre produzir um texto no papel, né, com caneta e papel, e um texto no celular?**

E: A diferença?

P: É. As. Eu acho que tem várias.

E: Bastante.

F: A primeira diferença é que...

P: O que você usa pra fazer um texto no celular?

E: Os dedos e o celular.

P: Tá. E pra fazer no papel?

E: Só a caneta e o papel.

F: Às vezes uma borracha e às vezes um lápis.

P: Então mudam os materiais...

F: É, e às vezes no celular, por exemplo, você já tem a opção de ter um corretor automático.

E: Já escreve e já corrige tudo.

F: É, e escrevendo às vezes você não tem isso, às vezes você pode passar uma palavra errada sem perceber, e no celular sempre tem essa mania de você tá tipo corrigir automaticamente, sem você nem perceber.

E: Você pode copiar e colar de outra coisa também.

F: É.

P: Hum, copiar e colar, né? Você já copia e cola.

F: Algum trecho interessante, ou alguma frase que você vai querer

E: Já no papel, não, você tem que escrever, escrever...

F: Escrever e escrever

Diante da resposta das alunas à pergunta “Quais diferenças vocês perceberam entre produzir um texto no papel, né, com caneta e papel, e um texto no celular?”, estimuladas pela professora, podemos afirmar que, na perspectiva das estudantes, as diferenças de produção textual no papel e no celular se resumem em três: (i) materiais utilizados (em um, papel, lápis, borracha e caneta; em outro, dedos e celular); (ii) presença do corretor ortográfico automático no celular, que corrige eventuais desvios de grafia; (iii) possibilidade de copiar e colar textos, sem ser necessário “escrever e escrever”, como no papel. A partir dessas constatações temos

que a cópia-colagem foi um aspecto evidenciado pelas estudantes na produção da publicação de *Instagram*.

Ainda que haja indícios do envolvimento das alunas durante o processo de produção da publicação de *Instagram*, sem que pudéssemos supor, E e F revelaram que preferiram escrever a carta, como mostra o trecho da entrevista a seguir:

**P: E qual dos textos vocês mais gostaram de produzir nessa atividade: a carta que em papel ou a publicação no *Instagram* que foi no celular?**

E: No papel e caneta.

F: Eu também, a carta.

P: Mais interessante?

F: Aham, porque tipo assim, a gente tem mais aquele cuidado de “e aí, será que assim tá legal? E aí, vamo mudar alguma coisa?”

P: Por ser algo talvez que vocês não costumam fazer?

E: É.

F: “E aí, e sua opinião sobre isso? Dá uma opinião sobre isso”.

E: A gente acaba conversando.

F: Conversando mais, dialogando mais, tipo assim, colocando mais das duas na coisa, não apenas “ah, a gente achou isso interessante, vamo pegar, colar e copiar” ou “vamo escrever um pedaço aqui que a gente vai inventar”. Na carta não, tipo assim, é mais a gente mesmo.

P: Mas assim, dá pra fazer isso também na publicação.

F: É, dá.

[...]

F: Porque tipo assim na internet aí a gente sabe que, a gente sabe que a gente pode ir ali, copiar e colar alguma coisa. Então a gente fica sempre muito privado naquela “ah, eu não quero fazer”, “ah, eu quero”... Aí a gente pesquisa uma coisinha ali, ah.

E: Já manda, já é.

F: E já manda.

E: “ah, isso aqui tá bom”

F: E copiando, é, você escrevendo, não. Você vai ter aquela coisa de pensar, de criar.

E: aquela vontade de fazer.

F: Aquela vontade de fazer mesmo.

Os motivos de preferirem a produção da carta foram diversos, mas as alunas centraram-se na aparente necessidade de criar um texto e imprimir de forma mais perceptível sua identidade, diferentemente da publicação de *Instagram*, processo no qual se viram inclinadas a copiar e colar hipertextos de outrem. Uma vez que a publicação de *Instagram* é um gênero do cotidiano de E e F, o qual produzem e leem por entretenimento, nossa suposição era de que seria o preferido das estudantes nessa atividade. No entanto, o gênero “novidade”, a carta, pareceu mais interessante à dupla.

Cabe-nos, ainda, destacar a frequência com que as estudantes E e F participavam das atividades escolares envolvendo redes sociais e TDICs, como um todo. Abaixo, temos um trecho da entrevista, em que a pesquisadora perguntou a respeito do desenvolvimento de atividades com redes sociais na escola:

**P: Vocês já desenvolveram ou estão desenvolvendo alguma outra atividade na escola envolvendo redes sociais?**

E: Sim, o perfil da escola.

F: É, o perfil da escola.

P: Vocês que monitoram?

F: É E que monitora.

E: É, a gente que fez a conta.

F: É, é tipo eu e E que monitora.

P: O que vocês fazem? Como é isso?

F: Tipo posta coisas da escola, que acontece na escola, igual agora...

E: Projetos.

F: Projetos, igual agora que aconteceu o negócio das imagens, que foi lá pra Y e teve, saiu lá no shopping, a gente postou que tava lá, que o NTE20 postou, aí a gente repostou também, pras pessoas ficar por dentro do que tá acontecendo.

P: Notícias da escola, acontecimentos da escola.

F: Da escola, uhum.

P: E é um *Instagram* da própria escola?

F: Da própria escola.

P: Em alguma disciplina vocês lembram de já ter desenvolvido alguma atividade com redes sociais? *Blog, Facebook...*

F: Não.

P: E-mail, já usaram *e-mail* em alguma atividade?

F: Com O, tipo pra mandar material pra estudar.

Ao serem questionadas sobre já terem desenvolvido alguma atividade escolar utilizando redes sociais, as alunas E e F revelaram monitorar um perfil oficial da escola no *Instagram*, no qual são feitas postagens a respeito de eventos e notícias da instituição e da rede estadual de ensino. Em relação a atividades em meios digitais nas disciplinas curriculares, F declarou somente ter utilizado *e-mail* para recebimento de material do professor identificado como O no trecho acima. Assim, percebemos indícios da ausência de práticas envolvendo a cultura digital na sala de aula, no que concerne à experiência das alunas.

No questionário *online* realizado com os professores (Apêndice C), solicitamos que selecionassem qual/quais atividade(s) envolvendo TDICs já tinham desenvolvido em suas práticas pedagógicas. Os onze professores pesquisados poderiam escolher quantas opções desejassem a respeito de exemplos de atividades utilizando recursos tecnológicos. Dez professores selecionaram pelo menos uma atividade ou incluíram novas a partir da opção “Outros”, enquanto um professor selecionou a alternativa “Nenhuma das atividades acima”. Segundo os dados do questionário, nenhum docente propôs criação de *blog* ou de rede social com algum propósito educativo, o que vai ao encontro das respostas das estudantes E e F na entrevista, embora, como indica o Gráfico 4, na seção 4.3 *Sobre o universo da pesquisa e os*

*sujeitos pesquisados*, todos os professores considerassem o uso de TDICs na escola importante ou imprescindível.

A pesquisadora continuou a entrevista questionando as estudantes a respeito da necessidade de apresentar ou não as fontes consultadas para a construção de um texto. Vejamos este trecho da entrevista:

**P: Inclusive, tem uma coisa que eu quero falar sobre isso de copiar e colar. Eu já vou passar pra isso. Nas publicações, ainda que vocês tenham escrito alguma coisa própria, assim, de vocês mesmas, é possível perceber que a maior parte é de sites que vocês copiaram.**

E: Uhum.

P: Né? Os sites consultados não foram citados nas publicações. Vocês só pegaram do site e colaram na publicação. Vocês acham que na publicação de *Instagram* não é necessário mostrar a fonte, apresentar a fonte?

F: Eu acho que não.

E: É, depende também, né?

F: É.

E: Porque tem certas coisas que tem o autor, ou alguma coisa do tipo, que pertence a alguém

P: Tipo uma frase

E: É. Ai tem que colocar os créditos, né?

P: Mas por exemplo, assim, uma informação que tem num site, por exemplo, é... “50% da população brasileira sofre de depressão”. Aí você copia isso e cola na publicação. Não precisa dizer...

F: Ah, eu acho que não.

P: A origem dos dados, nada?

E: Eu acho que não.

P: Por que não é de alguém, se tá num site...

F: Tá no site, tipo assim, só tá no site.

E: Só copia e cola.

P: Não é pertencente àquele site. Tá na internet, é de todo mundo.

E: É.

F: É, eu acho.

Percebemos que, a princípio, F respondeu que não é necessário apresentar as fontes consultadas para construir a publicação de *Instagram*. A estudante E ponderou, dizendo que “depende”, pois, em alguns textos, há o nome do autor e, então, aquele conteúdo pertenceria a ele, como uma frase. Nesse tipo de caso, segundo E, seria preciso dar os créditos ao autor. A pesquisadora continuou a perguntar: “Mas por exemplo, assim, uma informação que tem num site, por exemplo, é... ‘50% da população brasileira sofre de depressão’. Aí você copia isso e cola na publicação. Não precisa dizer...”. Nesse momento, ambas as alunas concordaram que não é essencial informar a origem de dados como o do exemplo da entrevistadora. A justificativa apresentada por F foi que, se a informação está em um site, não é pertencente a ele. Provocadas pela pesquisadora, que questionou se uma informação que está na internet não pertence a ninguém, “é de todo mundo”, as duas alunas confessam acreditar que sim.

A “dessacralização do autor” é, de acordo com Xavier (2010), algo que ocorre na internet, porque qualquer pessoa, sem nenhum tipo de vínculo institucional ou aval técnico, lança textos, tendo liberdade de ser “autora”, o que não é, necessariamente, mal visto pelo linguista. Com esse momento da produção textual da dupla, temos a comprovação de que, além de qualquer pessoa poder escrever e publicar *online*, também é possível que, em muitos casos, a dessacralização do autor ocasione a perda da identidade autoral, uma vez que os textos são replicados sem referência às suas fontes.

No caso da atividade proposta, as alunas demonstraram certa autoria, ainda que tenham copiado partes de hipertextos para construir as publicações de *Instagram*, visto que elas mesmas foram em busca de hipertextos-base na internet e os selecionaram com certo rigor, como lemos em partes do diálogo. Além disso, escolheram textos multimodais para compor a publicação; tiveram autonomia, dentro do tema apresentado, para retextualizar, produzindo, até mesmo, um número maior de publicações do que proposto pela professora. Em nosso estudo, E e F demonstraram o domínio de mecanismos discursivos, semânticos e textuais na retextualização que originou as publicações de *Instagram*, uma vez que mobilizaram e elegeram diversos recursos, com certa autonomia, para produzi-las.

Isto posto, temos que as alunas acionaram, para a primeira publicação de *Instagram*, as tarefas de leitura (T1), compreensão (T2), identificação do gênero (T3), hipertextualização (T4), conferência/revisão (T5) e identificação do novo texto (T6), da maneira discutida até agora: não linear; com uma leitura sinestésica; partindo da identificação do gênero publicação de *Instagram*, sem necessidade de leitura prévia sobre ele; utilizando *sites* e aplicativos para fazer buscas de textos-base na *web*; mantendo a compreensão como princípio do processo; fazendo revisões não apenas linguísticas e discursivas, mas também nos recursos semióticos.

Passemos ao momento em que E e F decidiram construir a segunda publicação:

E: Ê, esqueci de colocar aqui...

F: O que?

E: Que setembro amarelo...

F: Coloca no outro. A outra imagem!!

E: Qual, louca?

F: Aquela lá... Essa aqui, ó! Que aí, nessa que cê vai colocar aquele outro. Não, mas essa ordem aí tá ruim.

E: Qual?

F: Essa ordem.

E: Cê acha? É verdade. Colocar ao contrário.

F: Ó, coloca essa primeiro

E: Não, essa segunda

F: Não, essa primeiro. Essa segunda

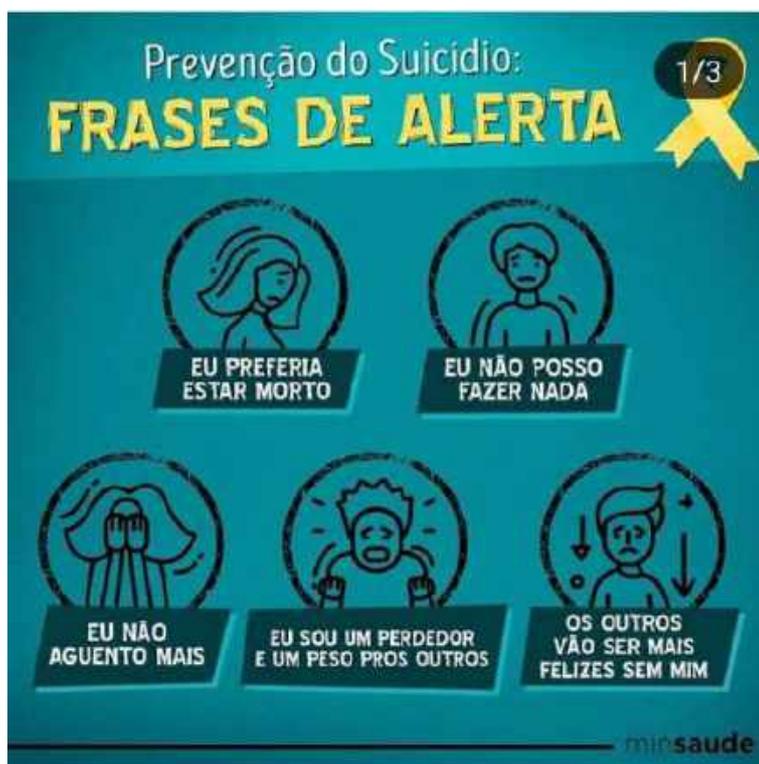
E: Essa primeira.

F: Essa segunda e o “Ligue”, o último. Pronto. Aí... “Estou cansado”... [cantando]

Após concluírem a primeira publicação, a aluna E confessou ter esquecido de colocar, na legenda, o texto sugerido oralmente por F, algumas vezes, durante uma tarefa de hipertextualização (T4). Para resolver a situação problema, decidiram fazer outra publicação, com imagens que tinham encontrado nas buscas realizadas. Na primeira publicação, a dupla partiu dos recursos semióticos e, depois, produziu a legenda. Já na segunda publicação, o movimento foi inverso: a imagem foi escolhida em função da legenda. Os sujeitos apresentaram caminhos distintos para produzir um mesmo gênero, o que é discutido por Xavier (2010), ao dizer que, no hipertexto, o usuário não precisa escolher um único caminho para chegar no objetivo estipulado, sem ter como consequência um texto caótico. Ou seja, várias direções podem resultar no mesmo objetivo que, nesse caso, foi produzir publicações de *Instagram* que conscientizassem o leitor a respeito da importância da vida, a partir de mensagens positivas e da divulgação do Centro de Valorização da Vida.

Dessa forma, elas debateram quais e em que ordem apareceriam as imagens, ao identificarem que o gênero requer recursos semióticos (T6), optando por adicionar três figuras à publicação, dispostas abaixo:

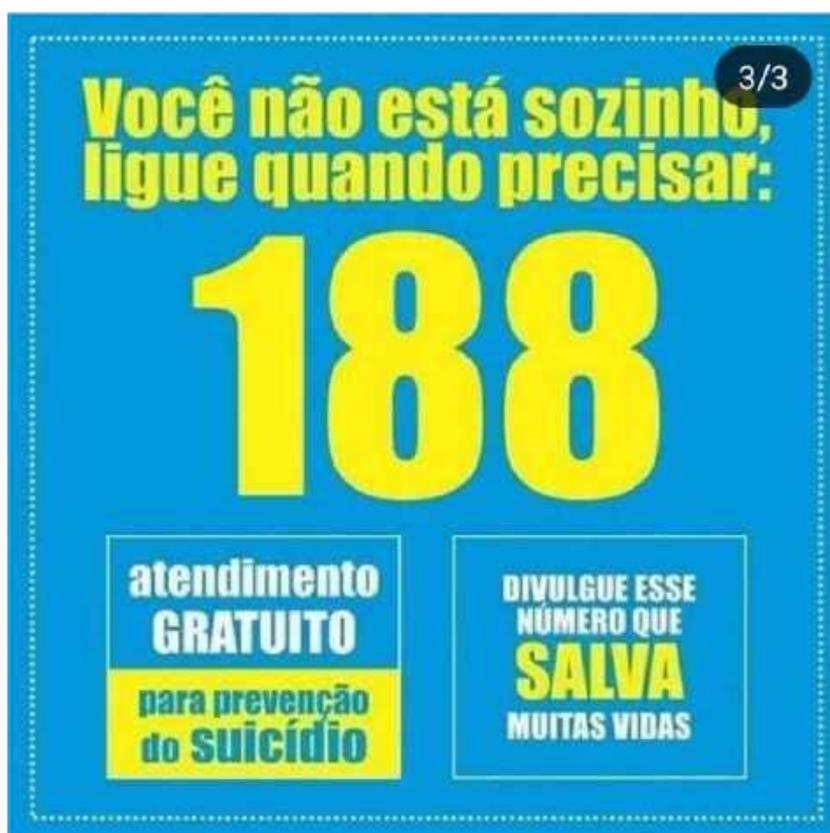
Figura 15 — Primeira imagem da publicação de *Instagram* 2



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 16 — Segunda imagem da publicação da *Instagram* 2

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 17 — Terceira imagem da publicação da *Instagram* 2

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Selecionadas as imagens com a temática da depressão e prevenção ao suicídio, por meio da leitura (T1) sinestésica, as alunas partiram para a hipertextualização (T4) da legenda. Ao analisarmos as imagens, percebemos que as alunas compreenderam para retextualizar, pois se mantiveram no tema proposto para as publicações, escolhendo recursos que se relacionassem com ele. A compreensão (T2), assim, foi demonstrada várias vezes no processo, tanto como uma tarefa quanto como um princípio.

Vejamos o quadro a seguir, que contém um trecho da construção da legenda e indica as tarefas de retextualização envolvidas:

Quadro 19 — Tarefas de retextualização na legenda da publicação de *Instagram* 2

<b>Tarefas de retextualização envolvidas em um trecho do diálogo durante a elaboração da legenda da 2ª publicação de <i>Instagram</i></b>		
<b>Nº</b>	<b>Diálogo</b>	<b>Tarefa</b>
<b>I</b>	<b>E:</b> Tem que colocar alguma coisa em cima agora. O quê?	Identificação do novo texto (T6)
<b>II</b>	<b>F:</b> Sabemos que o Setembro Amarelo... <b>E:</b> Sabemos que o Setembro... <b>F:</b> Amarelo já passou vírgula mas precisamos não apenas...	Hipertextualização (T4)
<b>III</b>	<b>F:</b> Não. Mas precisamos não só apenas, é... Nos mobilizar no setembro, mas... Alguma coisa assim.	Conferência/Revisão (T5)
<b>IV</b>	<b>E:</b> Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos... <b>F:</b> nos mobilizar sempre? Mobilizar sempre e estar em alerta... Em alerta. <b>E:</b> Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta.	Hipertextualização (T4)
<b>V</b>	<b>F:</b> Não, apaga isso aí. Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta. <b>F:</b> Não, apaga esse “sempre” aqui, moça. <b>F:</b> Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre em alerta. E estar sempre em alerta. É... Acho que só? <b>E:</b> Tá bom. Isso aqui vai postar primeiro que o vídeo.	Conferência/Revisão (T5)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Logo após as alunas escolherem as imagens para a publicação, a estudante E avançou para a produção da legenda, dizendo: “Tem que colocar alguma coisa em cima agora. O que?”, identificado, no Quadro 19, pelo número I. Mais à frente, perceberemos com maior nitidez que a dupla copiou um texto de algum *site* para compor a legenda. No entanto, antes

do trecho copiado, decidiram elaborar uma espécie de introdução. Durante essa elaboração, três tarefas foram realizadas: a identificação do novo texto (T6), a hipertextualização (T4) e a conferência/revisão (T5). A respeito desta última, podemos observar diferenças em relação à carta. Na carta, as estudantes leram diversas vezes o que estava sendo textualizado, no intuito de revisar o texto em construção, o que não acontece com a mesma frequência na publicação de *Instagram*. Além disso, como vimos na primeira publicação, a revisão/conferência (T5) ocorre também nos recursos semióticos, não somente na parte linguística da publicação, porém, a recorrência dessa tarefa é mais predominante na retextualização que originou a carta. A tarefa 4, textualização/hipertextualização, apresentou, igualmente, diferenças. Para a carta, as alunas fizeram muitas textualizações orais até, de fato, escreverem. No caso da publicação de *Instagram*, essa atividade é menos recorrente, até porque duas das três publicações possuem legendas copiadas de outros *sites*, de forma que somente na segunda publicação, que está sendo analisada, percebemos mais traços autorais da dupla na legenda. Outro ponto sobre a hipertextualização (T4) é que ela abarcou a legenda da publicação e, também, a escolha do recurso semiótico (vídeos e fotos). Na carta, a T4 restringiu-se aos recursos linguísticos, abarcados pelo gênero e pelo suporte.

O momento II, mostrado no Quadro 19, retrata F ditando a legenda para que E digitasse no *Instagram*. A aluna F ditou até mesmo a pontuação que a colega deveria utilizar, como lemos em: “Amarelo já passou vírgula mas precisamos não apenas...”, demonstrando um cuidado com a gramática, característica da dupla que sobressaiu na carta e já foi discutida neste trabalho em 5.1.1 *Tarefas de produção na retextualização em papel: a carta*, visto que os dados da entrevista, anteriormente indicados, deram indícios de que as alunas têm preocupação com a ortografia no cotidiano:

**P: Vocês costumam ter essa preocupação com a ortografia na escrita do dia-a-dia?**

E: Ah, eu tenho.

F: Eu tenho também. Eu escrevo tudo certo no *Instagram*. Mandar mensagem mesmo, muito raro eu mando alguma coisa sem acento ou tipo assim...

Possivelmente, além de ser um costume da dupla, essa preocupação com a ortografia na internet deveu-se ao fato de estarem em uma atividade escolar, como revelado, por elas, na entrevista:

**P: Pra vocês, como foi produzir um texto, assim, no *Instagram*, que vocês disseram que já costumam fazer, mas como é que foi produzir um texto no *Instagram* numa atividade escolar? Tem alguma diferença? Vocês gostaram?**

F: Tem. Tem diferença, porque tem que prestar atenção nos mínimos detalhes.

E: Nos erros ortográficos...

- F: Nos erros ortográficos, em tudo, em como vai ser a publicação, do jeito que a gente vai...  
 E: Escrever.  
 F: Do jeito que a gente vai publicar, se a gente vai colocar alguma imagem ou algum vídeo, alguma coisa do tipo.  
 P: Que geralmente no perfil pessoal não tem essa preocupação.  
 F: Não, é.  
 E: Você posta o que você quiser  
 F: É, vai lá e posta uma foto, vai lá e posta uma frase.  
 E: Não importa qual a frase.  
 F: É.

É comum que as atividades escolares exijam uma escrita na norma padrão da língua portuguesa. Ainda que nenhuma instrução acerca desse aspecto tenha sido dada às alunas, elas revelaram, na entrevista, que se ativeram à ortografia, às imagens escolhidas e ao vídeo, de uma forma diferente, mais acurada, do que fariam caso estivessem publicando em seus perfis pessoais. Elas relataram, também, que tiveram maior preocupação com o conteúdo da publicação.

Posto isto, seguimos para o momento III, no qual há uma revisão (T5) da legenda que estava sendo hipertextualizada. A estudante F fez uma correção no próprio texto oralizado, no qual acrescentou o advérbio “só” à oração “precisamos não apenas”, que ficou: “precisamos não só apenas”. Essa operação de textualização ressaltou o sentido de exclusão do advérbio “apenas”, causando uma redundância, uma vez que o advérbio “só”, nesse contexto, possui o mesmo sentido.

Posteriormente, a aluna F, no momento marcado como IV, hipertextualizou, juntamente com F, criando o período: “Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta”. Nesse enunciado, há indícios de que a dupla conseguiu compreender (T2) os textos-base pesquisados e aqueles apresentados pela professora e discutidos em sala de aula, já que um dos pontos centrais da atividade era transmitir a mensagem de que a depressão e o suicídio não ocorrem somente no mês de setembro, dedicado à conscientização sobre o tema, com a campanha “Setembro Amarelo”, como apresentado na reportagem do G1: “A cada 40 segundos, alguém, em algum lugar do mundo, tira sua própria vida” (G1, 2019). Dessa forma, estar alerta às pessoas ao nosso redor deve ser uma ação comum em todos os meses do ano, independentemente de campanhas.

Uma conferência (T5) foi feita por F, no momento seguinte, indicando a necessidade de um apagamento, seguida da reescrita (T7) do período. A comparação, para melhor visualização, é feita no Quadro 20. Vejamos:

Quadro 20 — Revisão/conferência (T5) na legenda da 2ª publicação de *Instagram*

1ª versão do período	Diálogo	2ª versão do período
Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta.	<p><b>E:</b> Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta.</p> <p><b>F:</b> Não, apaga isso aí. Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta.</p> <p>Não, apaga esse “sempre” aqui, moça.</p> <p>Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre em alerta. E estar sempre em alerta. É...</p> <p>Acho que só?</p> <p><b>E:</b> Tá bom. Isso aqui vai postar primeiro que o vídeo.</p>	Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 20, temos três colunas. A primeira é destinada ao período sobre o qual a dupla discute, na sua versão do instante mostrado no diálogo. No meio, apresentamos o trecho do diálogo no qual E e F oralizaram a tarefa que identificamos como revisão/conferência (T5), que inicia na segunda fala, de F. A última coluna, por sua vez, demonstra como ficou o período após a reescrita (T7). Dessa maneira, a revisão compreendeu a mudança do final do período, que passou de “Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta” para “Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta”. O acréscimo feito pelas alunas adicionou a ideia de que, além de estar em alerta, ou seja, de observar, é necessário fazer mobilizações sobre a temática da depressão.

É relevante ressaltar que a tarefa de revisão/conferência (T5) intercalou-se com a hipertextualização (T4), de forma que ocorrem quase que simultaneamente. Esse aspecto demonstra que o processo de retextualização não é linear ou fragmentado, o que reitera nosso esquema circular na Figura 12 — Tarefas de produção da retextualização, apresentada em 5.1 *Tarefas de produção nas retextualizações da carta e da publicação de Instagram*. Embora seja possível identificar tarefas e enumerá-las para didatização, estas não ocorrem de forma sequenciada.

A segunda publicação de *Instagram* ficou da seguinte maneira:

Figura 18 — Publicação de *Instagram 2*

**Prevenção do Suicídio: FRASES DE ALERTA** 1/3

EU PREFIRO ESTAR MORTO

EU NÃO POSSO FAZER NADA

EU NÃO AGUENTO MAIS

EU SOU UM PERDEDOR E UM PESO PROS OUTROS

OS OUTROS VÃO SER MAIS FELIZES SEM MIM

minisaude

ameliormadeaprender Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta. Pensamentos e sentimentos de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os serviços de suporte.

**DEPRESSÃO NÃO EXISTE SÓ EM SETEMBRO.** 2/3

JARLAN FÉLIX

ameliormadeaprender Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta. Pensamentos e sentimentos de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie.

**Você não está sozinho, ligue quando precisar:** 3/3

**188**

atendimento **GRATUITO**

para prevenção do **suicídio**

DIVULGUE ESSE NÚMERO QUE **SALVA** MUITAS VIDAS

ameliormadeaprender Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta. Pensamentos e sentimentos de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Abaixo, apresentamos a legenda da segunda publicação, transcrita:

Quadro 21 — Legenda da publicação de *Instagram* 2

Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta. Pensamentos e sentimento de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os serviços de suporte.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a retextualização que resultou na segunda publicação de *Instagram*, a dupla E e F mobilizou as seguintes tarefas: leitura (T1), que ocorreu de forma sinestésica; compreensão (T2), dos textos-base e do próprio hipertexto; hipertextualização (T4), partindo da legenda em direção aos recursos semióticos; conferência/revisão (T5) da legenda; identificação do novo texto (T6), que orientou a escrita da legenda e, também, a busca por imagens; reescrita (T7), durante a criação da legenda. Em comparação à primeira publicação de *Instagram*, na segunda, não se manifestou a tarefa de identificação do gênero (T3), que tem relação com o reconhecimento de características dos textos-base.

A ideia da terceira publicação de *Instagram* surgiu por iniciativa de F, assim que as alunas postaram a segunda publicação. A dupla se direcionou ao *feed* do perfil da turma, o qual estavam utilizando, com o intuito de visualizar as publicações de *Instagram* criadas. Ao verem duas publicações feitas, a aluna F sugeriu produzir mais uma, motivada a preencher uma fileira de publicações no *feed*, que é composta por três postagens. Vejamos o diálogo:

- F: Ah, então pronto, acabou.  
 E: Vamo ver como ficou lá no feed.  
 F: Ah, podia fazer mais um pra continuar a fileirinha, vei.  
 E: Verdade.  
 F: Né?

O que F chama de “fileirinha” é o que desperta a atenção da dupla. A decisão de construir mais uma publicação de *Instagram*, pelos indícios do diálogo, não partiu da necessidade de expor mais conteúdo e informações sobre o tema, mas de um aspecto estético. No entanto, durante a entrevista com a dupla, quando são perguntadas a respeito da motivação para fazer três publicações, outras razões surgem:

**P: Vocês escolheram fazer três postagens. Qual foi o motivo?**

E: Pra ficar mais bonitinho.

F: É, pra ficar bonitinho e também porque tipo assim, tipo, como a gente tinha mais facilidade, então a gente sabia que podia postar mais coisas e poderia tipo assim deixar mais informações sobre o tema.

E: Mas foi mais por causa da barrinha, pra ficar bonitinho.

F: É. E eu até, vai aparecer, que na hora E até falou “vamo fazer 3”, ou eu falo “pra ficar bonitinho”, “pra ficar 3 publicações”...

P: Então esteticamente isso é bonito.

E: E interessante.

P: E interessante, porque coloca mais coisas.

F: Mais informações.

P: E isso tá sendo um costume no *Instagram*, escrever 3 publicações seguidas sobre a mesma coisa?

F: Sim. Ou 3 fotos tipo no mesmo tempo.

E: 3 fotos seguidas.

F: É, 3 fotos seguidas na mesma paleta de cor. Tipo da mesma roupa. Tipo cê tira sempre 3 fotos com essa roupa em coisas diferentes, aí você coloca tipo as 3, pra ficar tipo o *feed* organizado.

Nas palavras da aluna E, três publicações foram feitas para “ficar mais bonitinho”. Ao longo da conversa, elas revelaram que é uma tendência, no *Instagram*, postar três publicações em sequência sobre o mesmo tema ou com as mesmas variações de cores, para atribuir certa organização ao *feed* do usuário. Além desse aspecto, F expôs outros dois motivos para a quantidade de publicações: a facilidade em produzir o gênero e o desejo de apresentar mais informações sobre o tema proposto.

A habilidade com a publicação de *Instagram* pôde ser percebida em diversos momentos desta análise, diferentemente da carta, cuja estrutura era constantemente consultada pela dupla em um texto entregue pela professora, durante repetidas atividades de leitura (T1), compreensão (T2) e identificação do novo texto (T6). A segurança para elaborar a publicação de *Instagram*, advinda da recorrência do uso desse gênero pela dupla — e, portanto, facilidade com identificação dos aspectos do gênero (T6) — propiciou a produção de duas publicações a mais do que tinha sido estabelecido pela pesquisadora à dupla, possibilitando a divulgação de mais informações sobre a campanha de valorização da vida. Posto isto, observamos, nesse exemplo, a presença do estilo individual da dupla, que fez uma escolha pessoal, devido às preferências conjuntas das alunas pelo estilo de “*feed* organizado”, como nomeiam na entrevista. Na carta, o estilo individual foi menos aparente, uma vez que as alunas não tinham tanto domínio do gênero, visto que estavam se apropriando dele durante a SD. Bakhtin (2011) afirma que, ao dominar um gênero do discurso, é possível transitar mais livremente e imprimir nossa individualidade:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; e, em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

O ensino de línguas por meio de gêneros contribui ativamente para que o estudante se aproprie de diversos gêneros e empregue-os com maior liberdade, para desenvolver sua cidadania por meio de diversas práticas sociais.

Continuando o diálogo, a aluna E questionou o que comporia a terceira publicação de *Instagram*:

E: Vamo colocar o que, então?

F: Uma imagem. Uma imagem só.

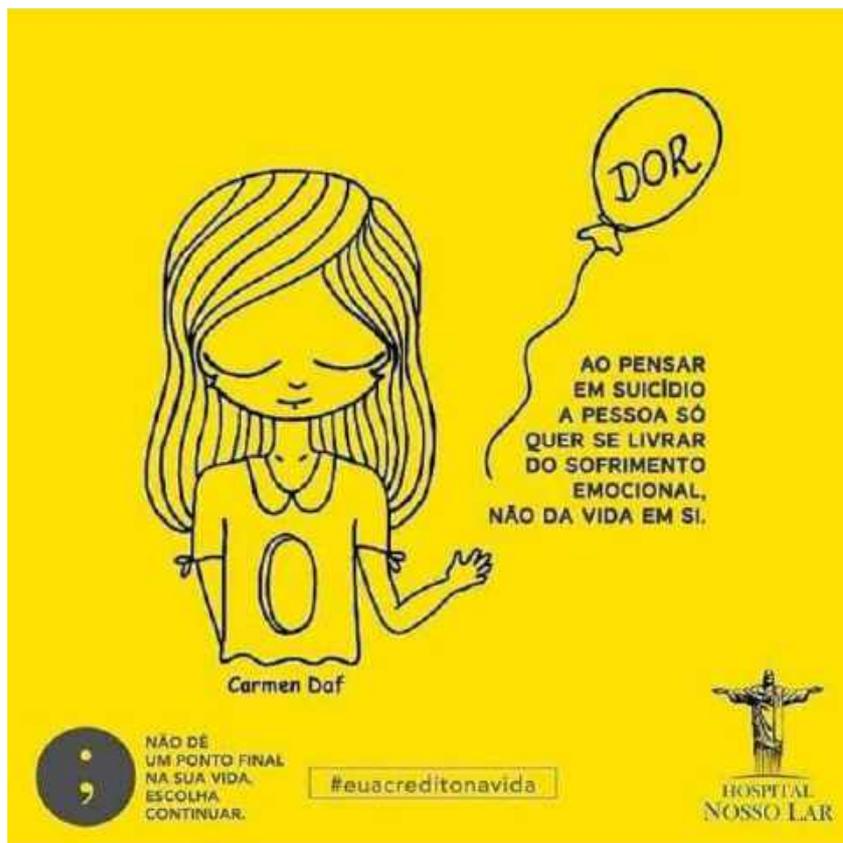
E: Vou ver o que tem aqui.

F: Procura na internet.

E: Aqui, ó.

F: Valorização da vida, igual colocou a primeira.

A pergunta de E foi respondida pela colega, sugerindo que apenas uma imagem compusesse a publicação de *Instagram*. Nesse momento, vimos a tarefa de identificação do novo texto (T6), em virtude do conhecimento da estrutura do gênero demonstrado pelas alunas. Como sabiam que a publicação de *Instagram* é composta por um recurso multissemiótico/multimodal e uma legenda, rapidamente optaram por iniciar, dessa vez, pela escolha do recurso. Decidido que a modalidade mobilizada para a publicação seria uma imagem, as alunas começaram a pesquisá-la utilizando a palavra-chave “Valorização da Vida”, assim como em pesquisas anteriores, em uma atividade de leitura (T1), que, como já citado, trata-se de uma leitura sinestésica, pois a dupla, no hipertexto, lê mais que elementos verbais, como imagens, ícones, vídeos e sons. Esta foi a escolha das alunas:

Figura 19 — Imagem da publicação de *Instagram* 3

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A imagem, componente de uma campanha do “Hospital Nosso Lar”, orientou a produção da legenda, discutida no excerto do diálogo logo abaixo:

- E: É. E coloca o que? Ligue 188. Não... Ligue...  
 F: Coloca só um coração amarelo.  
 E: Vamo procurar uma frase.  
 F: Uma frase?  
 E: É.  
 F: Frase de motivação.

Quando confirmaram a escolha da imagem, a aluna E propôs o próximo passo: a legenda (T6). Ela começou a expor, oralmente, o início de uma legenda, em uma atividade de hipertextualização (T4), mas foi interrompida por F, que sugeriu que a legenda fosse composta somente por um ícone de coração amarelo. A aluna E, todavia, partiu para a pesquisa de uma frase de motivação. Assim, buscaram na internet a palavra-chave “frase de motivação”, realizando a leitura (T1) de algumas frases e tendo a seguinte indicada por F: “‘Acredite em você, pode ser...’ Essa daí. [...] Coloca um coraçãozinho amarelo no final”. Novamente, F sugeriu a utilização de um *emoji*. A utilização de ícones em publicações de

*Instagram*, chamados *emojis* (pois muitas vezes expressam emoções), é recorrente na hipertextualização (T4), por ser uma possibilidade do hipertexto. Esse recurso, mobilizado pela dupla, foi tema de uma pergunta na entrevista, disposta em seguida:

**P: Vocês colocaram o *emoji* de um coração amarelo no final de uma das postagens. Por que vocês fizeram essa escolha? Por que esse *emoji*, por que no final?**

E: Por causa do Setembro Amarelo. Apesar que a gente não estava em setembro.

F: Ó, é, mas a temática é amarela. E coração é uma coisa que, é um *emoji* que eu gosto muito de usar, tipo assim... Eu gosto de usar coração, porque demonstra amor. E a gente tipo assim colocar o amarelo pra tipo refletir que a gente tava falando sobre a depressão e tudo, Setembro Amarelo, e o coração porque é uma forma de amor. Então a gente sabe que a pessoa pode contar com a gente, que a gente independente de qualquer coisa ama ela e tudo mais.

P: Então um *emoji* transmite todas essas ideias.

F: É. Um único símbolo transmite várias coisas.

E: Transmite.

Como lido acima, um *emoji*, na visão da dupla, transmite uma mensagem. No caso do coração, segundo elas, trata-se de uma demonstração de amor, sentimento manifestado nas publicações sobre o “Setembro Amarelo” que elaboraram, já que refletiam cuidado com o outro. A cor amarela é característica da campanha de valorização da vida, assim, a utilização do ícone “coração amarelo” indicaria a campanha, o amor e a disposição da dupla em ajudar as pessoas que estivessem com depressão.

Os ícones podem fazer parte dos hipertextos, juntamente com as imagens estáticas, imagens animadas, vídeos, gráficos, entre outros elementos, como trata Xavier (2013). A integração de ícones com uma escrita verbal, com tamanha facilidade, ressalta a singularidade dessa forma textual e amplia suas possibilidades semânticas, como comentado pelas alunas E e F. É válido salientar que a publicação de *Instagram* apresenta essas opções, mas a dupla tinha liberdade para decidir adotá-las ou não, de forma a adentrar no gênero de maneira subjetiva, a partir das próprias escolhas, uma vez que os gêneros, como postulado por Bakhtin (2011), apresentam *relativa* estabilidade, e não uma articulação rígida.

Sem muitas delongas na pesquisa, E e F escolheram a seguinte frase como legenda: “Comece de novo se for necessário, mas jamais desista de lutar pelos seus sonhos!”. A frase foi copiada integralmente, sem referência de onde foi extraída, como é visto na Figura 20. A aluna E sugeriu, após a frase, indicar ao leitor que ligasse para o Centro de Valorização da Vida (CVV), no número 188. No entanto, F discordou, uma vez que, na imagem anterior, havia indicação ao número de contato do CVV:

E: Você é mais forte... Ligue 181. Não. Ligue 188. Não...

F: Não, deixa só a frase. Já tem o “ligue”, minha filha.

E: Verdade.

F: Então... Finalizar.

Diante do exposto, há indícios de que as alunas enxergaram as três publicações como algo contínuo, afinal, não quiseram trazer uma informação redundante, que já tinha sido exposta anteriormente, mesmo que em outra publicação. Segundo Koch e Travaglia (2015), o grau de informatividade é um dos fatores da coerência. Um texto pode variar entre baixo, médio e alto grau de informatividade, como já discutido no capítulo 3. Nessa perspectiva, se a terceira publicação de *Instagram* apresentasse uma informação contida em outra publicação próxima, seu grau de informatividade poderia ser baixo, pois não haveria novas informações, o que poderia comprometer a textualidade e a coerência do novo hipertexto formado na retextualização. Assim, a escolha da dupla visou tornar a publicação de *Instagram* mais informativa e menos redundante. Quando as alunas E e F concordam sobre esse aspecto, finalizam a construção da publicação de *Instagram*.

Essa terceira publicação de *Instagram*, após finalizada, ficou da seguinte maneira:

Figura 20 — Publicação de *Instagram* 3



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Para melhor visualização, apresentamos a legenda, separadamente, transcrita abaixo:

Quadro 22 — Legenda da publicação de *Instagram* 3

Comece de novo se for necessário, mas jamais desista de lutar pelos seus sonhos! 

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para elaborar a terceira e última publicação, a dupla mobilizou as seguintes tarefas de produção da retextualização: leitura (T1), compreensão (T2), hipertextualização (T4) e identificação do novo texto (T6). Uma vez que as alunas copiaram e colaram tanto a imagem quanto a legenda da publicação, sem modificações, as atividades de conferência/revisão (T5) e reescrita (T7) não se manifestaram. Além dessas tarefas, a identificação do gênero (T3), que se refere aos gêneros de textos utilizados como base para a retextualização, também não apareceu nos dados indiciários.

Considerando a exposição dos processos de elaboração de cada uma das publicações, retomamos, mais uma vez, o aspecto da cópia-colagem que se manifestou na retextualização, por meio do Quadro 23:

Quadro 23 — A cópia-colagem na publicação de *Instagram*

Diálogo entre a dupla	Legenda da publicação de <i>Instagram</i>
<p>F: Aqui. Recebendo. E aí, a legenda vai colocar como?            E: Num sei, como cê quiser.            F: Dá pra colocar tipo algum textinho, né?            E: Como? Esse aqui? Cadê?            F: Aqui ó, Google.            E: Setembro Amarelo ou prevenção ao suicídio?            F: Prevenção.            E: Prevenção ao suicídio.</p>	<p>O suicídio é um fenômeno complexo, multifacetado e de múltiplas determinações, que pode afetar indivíduos de diferentes origens, classes sociais, idades, orientações sexuais e identidades de gênero. Mas o suicídio pode ser prevenido! Saber reconhecer os sinais de alerta em si mesmo ou em alguém próximo a você pode ser o primeiro e mais importante passo. Por isso, fique atento(a) se a pessoa demonstra comportamento suicida e procure ajuda.</p>
<p>F: Tá bom já. Agora você escreve na... Coloca “texto sobre prevenção”...            E: Valorização da vida, né?            F: Pode ser.            E: Aqui.            F: Aí é frase. [lê algum texto no celular]            E: É grande.            F: Uhum.            E: Mas parece interessante.            F: É. Dá pra colar todo.            E: Vou colar isso aqui tudo. Tem que</p>	<p>Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta. Pensamentos e sentimento de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os</p>

<p>colocar isso aqui tudo. Precisa montar agora. [...]</p> <p>E: Tem que colocar alguma coisa em cima agora. O que?</p> <p>F: Sabemos que o Setembro Amarelo.</p> <p>E: Sabemos que o Setembro.</p> <p>F: Amarelo já passou vírgula mas precisamos não apenas... Não. Mas precisamos não só apenas, é... Nos mobilizar no setembro, mas... Alguma coisa assim.</p> <p>E: Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos</p> <p>F: nos mobilizar sempre? Mobilizar sempre e estar em alerta... Em alerta...</p> <p>E: Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta.</p> <p>F: Não, apaga isso aí. Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta. Não, apaga esse “sempre” aqui, moça. Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre em alerta. E estar sempre em alerta. É... Acho que só?</p>	<p>serviços de suporte.</p>
<p>E: [lê uma frase] Você é mais forte do que imagina...</p> <p>F: Não. “Acredite em você, pode ser...”. Essa daí. “Estou cansado” [cantando]... Coloca um coraçãozinho amarelo no final.</p>	<p>Comece de novo se for necessário, mas jamais desista de lutar pelos seus sonhos! ♥</p>

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O Quadro 23, acima, ilustra momentos nos quais a dupla fez cópias de textos extraídos da internet para compor as legendas das publicações. Na coluna da direita, temos trechos do diálogo da dupla e, na esquerda, as legendas das publicações.

Iniciamos com o exemplo referente à primeira publicação, quando E pesquisa, o *site* de buscas *Google*, pela expressão “prevenção ao suicídio” e copia integralmente o conteúdo de um dos resultados de sua busca, que aparece no quadro, do lado direito.

Logo abaixo, na segunda linha do quadro, o exemplo corresponde à segunda publicação. Quando E encontrou um bom texto para a legenda, afirmou que este era longo, conquanto, interessante e, assim, as escreventes decidem utilizá-lo. A estudante E declarou que seria necessário escrever algo antes de colar o texto na publicação, dessa maneira, F começou a ditar um período, destacado em azul no quadro, na coluna da direita. Esse mesmo período fazia parte uma ideia que a aluna F apresentou no começo da produção da primeira publicação, mas que não foi adotada, pois elas passaram para outras tarefas da retextualização, antes de escreverem a legenda. O resultado da montagem feita pela dupla,

para a legenda da segunda publicação, está na segunda linha da coluna direita do quadro. Com essas análises, percebemos que, diferentemente da primeira publicação, a segunda recebe uma “introdução” com as próprias palavras da estudante F, que estão destacadas em verde no quadro.

O último exemplo, disposto na terceira linha do quadro, equivale à terceira publicação. Para elaborar essa legenda, a aluna E ficou encarregada de pesquisar frases de motivação curtas e leu algumas para F, que não gostou da maioria, até afirmar: “Essa daí”. A frase indicada por F não é lida em voz alta pelas alunas, pois leram silenciosamente, e F a apontou para que E colocasse na publicação: “Comece de novo se for necessário, mas jamais desista de lutar pelos seus sonhos!”. Trata-se, também, de uma frase copiada sem referência de fonte.

A cópia-colagem foi um aspecto que se destacou na tarefa de hipertextualização (T4), uma vez que quase comprometeu o processo de retextualização, já que este não deve se tratar de um processo mecânico de cópia, mas de transformação de texto (ou textos) em um novo. No entanto, em todas as publicações, foi possível observar a identidade da dupla, por meio das seguintes ações: na escolha do vídeo e das imagens; na adoção (ou não) de ícones na legenda; na extensão das legendas; na quantidade de recursos audiovisuais e visuais; na fileira com três publicações, que escolheram fazer; e na compreensão de unidade entre as três publicações.

Haja vista as especificidades da retextualização no *smartphone*, elencamos algumas particularidades das tarefas de retextualização na publicação de *Instagram*, envolvidas no processo analisado: a leitura (T1) se manifestou sinestésica e mais ampla, dadas as possibilidades de pesquisa na *web*; a tarefa 4 recebeu outra nomenclatura, hipertextualização, considerando as diferenças de textualização envolvidas no hipertexto (materiais utilizados e possíveis recursos a serem mobilizados); a identificação do novo texto (T6) ocorreu de forma quase que instintiva pela dupla, uma vez que eram habituadas a produzir o gênero publicação de *Instagram*; a conferência/revisão (T5) não se restringiu a mudanças na parte verbal escrita do gênero, mas também ao recurso multimodal utilizado (no caso, a edição que realizaram no vídeo); a reescrita (T7) foi feita, assim como na carta, de forma não-linear e quase que em concomitância à hipertextualização (T4), porém, de maneira mais prática, com as ferramentas possibilitadas pelo *smartphone*.

Ao propormos a produção da publicação de *Instagram*, tínhamos em vista um processo de retextualização que partisse de textos-base escritos e impressos, disponibilizados pela pesquisadora. No entanto, a independência leitora e a multimodalidade do próprio

gênero-produto suscitarão, nas alunas, a busca pelos próprios textos-base, que foram, na verdade, hipertextos-base de variados gêneros, pesquisados e selecionados por elas. Todos os textos e discussões realizadas em sala de aula com a mediação da professora podem ter apresentado interferências cognitivas na produção da publicação de *Instagram*, porém, não foram evidentemente marcados no processo de retextualização. Posto isso, uma vez que as alunas utilizaram hipertextos-base, tendo em vista a criação de um outro hipertexto — a publicação de *Instagram* — consideramos o processo analisado como uma retextualização do tipo *hipertexto-hipertexto*, diferentemente do que esperávamos encontrar com este trabalho (uma possibilidade de retextualização *escrita-hipertexto*). Apesar de não confirmarmos nossa hipótese, os resultados encontrados muito enriquecem os estudos acerca da hipertextualidade e da retextualização, uma vez que as propriedades presentes em um hipertexto tornam necessária e pertinente sua análise de maneira diferenciada em relação aos textos escritos.

No intuito de sistematizar a análise dos processos de retextualização que originaram a carta motivacional e a publicação de *Instagram*, expomos, na seção seguinte, uma recapitulação da investigação realizada acima.

## 5.2 À guisa de discussão

Para realizar este estudo, que teve por objetivo investigar o processo de retextualização de texto escrito físico para o texto digital (hipertexto), por meio da análise da construção de textos de uma dupla de estudantes do Ensino Médio, fomos conduzidas pelos seguintes objetivos específicos: 1) explorar o processo de retextualização conjunta de produção textual, para compreender quais tarefas estão envolvidas nessa atividade; 2) comparar os processos de retextualização que resultam em texto escrito físico e em hipertexto, visando observar suas similaridades e divergências; e 3) analisar a aplicabilidade da retextualização e do hipertexto no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Esses objetivos foram lançados com o intuito de auxiliar a responder nossas três perguntas de pesquisa, e pudemos desenvolvê-los ao longo da análise do *corpus*.

Nesta seção, traçaremos um paralelo entre os resultados encontrados nos dados processuais de retextualização da carta e de retextualização da publicação de *Instagram*, visando sintetizar a análise e esclarecer as perguntas de pesquisa, novamente dispostas: 1) Quais peculiaridades envolvem a retextualização realizada em *smartphone* em comparação com a retextualização realizada em papel?; 2) A retextualização de texto escrito físico para hipertexto pode ser considerada uma quinta possibilidade de retextualização além das

categorias propostas por Marcuschi (2010)?; 3) De que maneira o trabalho com hipertextos pode ser produtivo para o processo de ensino-aprendizagem?

A respeito da primeira pergunta, de acordo com as análises das transcrições dos diálogos travados pelas alunas durante a elaboração de cada gênero discursivo e relacionando-os à entrevista, algumas peculiaridades podem ser elencadas. A primeira delas é o grau de dificuldade nas produções, na perspectiva de E e F. Há indícios de que a maior dificuldade da dupla ocorreu no texto produzido em papel, na carta motivacional. Entre os motivos apresentados por elas, temos a inexperiência com a produção de cartas — que levou a dupla, sucessivas vezes, a recorrer ao texto-base —, a situação de produção do gênero, que se deu na esfera escolar, e o fato de alunas não terem um interlocutor definido, mas presumido, o que requeria uma escrita da língua em sua norma padrão. Em relação à publicação de *Instagram*, por estarem habituadas a produzir esse gênero, as alunas não demonstraram dificuldade e elaboraram três publicações, duas a mais do que lhes foi solicitado. De acordo com Bakhtin (2011), a apropriação de um gênero provoca a aquisição de novos conhecimentos e saberes, possibilitando novas ações. Posto isso, nossos dados confirmam que, quanto mais um sujeito se apropria de um gênero do discurso, maiores são as possibilidades de ação e a facilidade para se comunicar por meio dele e imprimir suas marcas individuais.

Outro aspecto é o tempo de retextualização. Tornou-se evidente, nas retextualizações escrita-escrita e hipertexto-hipertexto, a diferença entre o tempo dispendido em cada atividade. A gravação que corresponde à retextualização da carta totaliza 57 minutos, enquanto a da publicação de *Instagram*, que corresponde à elaboração de três hipertextos, apenas 28 minutos. Como atestado pelos indícios analisados na retextualização que originou a carta, a dupla fez várias conferências e reescritas do texto, para garantir a textualidade e o atendimento à norma padrão da língua. Além disso, muitas consultas foram feitas aos textos-base disponibilizados pela professora, no intuito de verificar a estrutura do gênero e angariar informações a serem retextualizadas na carta. As operações descritas justificam a quantidade de tempo empreendida na retextualização escrita, que correspondeu a pouco mais que o dobro do tempo utilizado para as publicações de *Instagram*. Estas três apresentaram cópias de outros textos, de forma que somente em uma publicação há, na legenda, uma parte elaborada somente pela dupla. Quando as alunas foram perguntadas sobre a diferença entre as durações dos processos, E informou: “Porque a gente copiou e colou”, justificando a rapidez na retextualização da publicação de *Instagram*. Outro aspecto que contribuiu para esse ponto foi o contato diário com o gênero produzido, nas palavras de F: “E também porque a gente tem mais facilidade em publicar algo no *Instagram* do que fazer carta. Porque a gente nunca tinha

feito a carta e publicar no *Instagram* é uma coisa que a gente já sabe fazer”. O letramento, em relação à produção de um hipertexto, nesse caso, era maior do que na carta, possibilitando maior facilidade para transitar no gênero discursivo digital.

A maior independência leitora na produção hipertextual, que ocasionou a pesquisa *online* dos próprios hipertextos-base para a construção da publicação de *Instagram* também foi um grande diferencial. A princípio, propusemos à dupla que retextualizasse os mesmos textos-base impressos em uma carta e em uma publicação. No entanto, os aspectos multimodais do hipertexto e o amplo acesso a informações na esfera digital, propiciado pela internet, conduziram as alunas à busca e seleção de diversos outros hipertextos que também pudessem embasar a publicação de *Instagram*.

Um outro aspecto peculiar entre os dois processos diz respeito aos recursos acionados para a elaboração da publicação. Como visto e discutido na análise, a dupla mobilizou diversos aspectos multimodais, como vídeos, imagens e ícones (*emojis*), além dos verbais. Nesse aspecto, a pesquisa *online* foi um fator de alta relevância, afinal, foi majoritariamente por meio de buscas em *sites* como, *Google* e *Pinterest*, que as alunas encontraram os recursos semióticos para compor as publicações, bem como as legendas. A exceção, nesse caso, foi o *emoji* de coração amarelo utilizado na terceira publicação, cuja pesquisa em outro *site* ou aplicativo não foi necessária, já que o ícone compõe as opções de teclado do *smartphone* quando digitando no *Instagram*. O *bluetooth* também se destacou nesse processo, por ser uma ferramenta que permitiu o envio do vídeo escolhido pelas alunas de um *smartphone* para outro.

A utilização de várias modalidades de linguagem pode abarcar vantagens tanto na produção quanto na recepção do hipertexto. Para o produtor, acionar diversos recursos multimodais auxilia na sua argumentação, como discute Xavier (2010). Essa questão foi observada nos dados, mais especificamente na retextualização em publicação de *Instagram*. Nesse sentido, Gunther Kress (2003) ressalta o “poder semiótico”, que seria a apropriação de recursos que vão além de palavras para produção de sentidos. A publicação de *Instagram*, como outros hipertextos, incentiva a utilização do poder semiótico pelos recursos que dispõe e abarca. As propriedades que tornam o hipertexto mais interativo guiam o leitor para uma leitura sinestésica, na qual há uma experiência multissensorial, que pode ser mais atraente e ampliar as possibilidades de compreensão. O fato de a retextualização ocorrer no suporte *Instagram*, tendo como produto a publicação de *Instagram*, propiciou a mobilização de todos os recursos acima mencionados, revelando diversas vantagens desse suporte, como as ferramentas disponíveis para a produção do hipertexto.

Retomamos a segunda pergunta de pesquisa: a retextualização de texto escrito físico para hipertexto pode ser considerada uma quinta possibilidade de retextualização além das categorias propostas por Marcuschi (2010)? Essa pergunta foi pensada, inicialmente, como cerne de nosso estudo. No entanto, não foi possível observar o processo de retextualização que partisse de textos escritos físicos e originasse um hipertexto, uma vez que as alunas utilizaram hipertextos como base para a nova produção. Todavia, consideramos, neste estudo, o processo observado como um quinto tipo de retextualização, além dos quatro registrados por Marcuschi (2010), o qual envolve uma forma textual que aciona diversas modalidades da linguagem e é acessado *online*: a retextualização *hipertexto-hipertexto*. Para esclarecer e ressaltar os resultados acerca desta pergunta, traçaremos um comparativo de cada tarefa de produção das retextualizações que resultaram na carta e na publicação de *Instagram*.

Iniciaremos pela exposição, no Quadro 24, das principais características que a leitura (T1) apresentou na investigação:

Quadro 24 — A leitura (T1) nos processos de retextualização

T1 na retextualização escrita-escrita	T1 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras de textos-base entregues pela professora;</li> <li>• Leitura multimodal em papel;</li> <li>• Leitura do próprio texto com frequência;</li> <li>• Leitura de aspectos do gênero carta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de hipertextos-base pesquisados pela própria dupla, na internet — maior independência leitora;</li> <li>• Leitura sinestésica e multimodal no <i>smartphone</i>;</li> <li>• Poucas leituras do próprio hipertexto;</li> <li>• Leituras mais rápidas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo quadro acima, é possível contemplar as distinções e semelhanças que a leitura apresentou nos processos de escrita de texto e de hipertexto. A carta foi escrita com base, unicamente, nos textos disponibilizados pela pesquisadora, anteriormente elencados, todos em suporte físico — papel. Já para a construção da publicação de *Instagram*, as alunas buscaram hipertextos *online*, como vídeo com música, imagens, campanhas publicitárias etc., ressaltando a infinidade de conteúdos imateriais dispostos na *web*, que propiciam uma leitura sinestésica, também chamada de hiperleitura por Xavier (2013), uma vez que oferta ao usuário uma experiência sensorial peculiar. À leitura, no segundo processo, portanto, são atribuídas algumas características particulares: a utilização do suporte digital para textualização e leitura e maior quantidade de textos lidos. Dessa forma, as estudantes,

amparadas pelos recursos multissemióticos presentes no *smartphone*, tiveram contato com maiores quantidades e variedades de textos, sendo eles multimodais, o que se apresenta como uma grande diferença entre as leituras realizadas para produzir a carta e a publicação de *Instagram*.

No entanto, um aspecto se mostrou de forma similar nos dois processos: a importância da leitura para a retextualização. Nos dois casos, a dupla partiu das leituras para construir os textos e leu as próprias produções para inserir novas informações, revisar e reescrever. Além disso, a leitura aconteceu do início ao fim da produção de cada gênero. Esse é o ponto chave da retextualização que parte de textos escritos ou hipertextos, uma vez que o escrevente precisa dedicar-se à leitura de textos/hipertextos anteriores para compreender o tema (no caso desta pesquisa, até mesmo compreender o gênero) e construir o texto ou hipertexto próprio, como discutido por Matencio (2002). Sobre a compreensão, trataremos em seguida.

Segundo Pereira e Pinchemel-Amorim (2020, p. 177), “a compreensão é um fator indispensável na retextualização, sendo o aspecto que a sustenta como um procedimento de verdadeira transformação textual e não uma cópia”. Assim, essa tarefa, que também é um princípio da retextualização, pôde ser percebida em vários momentos nos dados processuais, tanto em relação aos textos/hipertextos-base, quanto ao próprio texto/hipertexto da dupla. No quadro a seguir, estão dispostas as principais características da compreensão (T2) durante as retextualizações elaboradas por E e F:

Quadro 25 — A compreensão (T2) nos processos de retextualização

T2 na retextualização escrita-escrita	T2 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão dos textos-base físicos;</li> <li>• Compreensão da própria carta para revisar e reescrever;</li> <li>• Compreensão aliada à leitura (T1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão dos hipertextos-base digitais;</li> <li>• Compreensão dos textos-base discutidos em sala de aula;</li> <li>• Escolha dos recursos semióticos orientada pela compreensão do tema;</li> <li>• Maior possibilidade de recursos para promover a compreensão do tema.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos textos construídos nesta pesquisa, a tarefa de compreensão (T2) ocorreu, primeiramente, na sala de aula, com o estímulo da professora, que mediou discussões sobre cada texto apresentado, com o propósito de verificar a compreensão global dos alunos.

Durante a gravação da produção da carta e da publicação de *Instagram*, essa tarefa se manifestou novamente, afinal, a compreensão é o princípio da retextualização.

Como indicado no quadro acima, na produção da carta foi possível observar atuação da compreensão (T2) desde o início da retextualização, pois a dupla precisou compreender os textos-base, em suporte físico, para descobrir como começar a escrita e quais informações utilizar. Durante as recorrentes atividades de conferência/revisão (T5) e reescrita (T7) da carta, as alunas precisaram ler (T1) e compreender (T2) o próprio texto, para verificar a necessidade de fazer alterações que o adequassem à norma padrão ou melhorassem sua textualidade. De acordo com Marcuschi (2008, p. 230), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”. O linguista ressalta, ainda, a necessidade de exercitar a compreensão em diferentes gêneros para conseguir alcançá-la satisfatoriamente. Nesse caso, bem como em outras situações, a compreensão (T2) se mostrou ligada à leitura (T1), uma vez que a compreensão se dá na interação autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte (MARCUSCHI, 2008).

Já na publicação de *Instagram*, destacou-se a compreensão dos vários hipertextos pesquisados pela dupla, no *smartphone*, em *sites* e aplicativos como *Google* e *Pinterest*. Também foi possível observar, pelos indícios apontados durante o processo de retextualização que originou a segunda publicação de *Instagram*, a manifestação da compreensão dos textos-base discutidos em sala de aula, uma vez que parte da legenda foi produzida sem auxílio dos hipertextos-base. Para as escolhas dos recursos semióticos que compuseram as publicações, as alunas demonstraram compreender o tema e a situação de produção do gênero, elegendo imagens, ícones e vídeos adequados para tal. Segundo Marcuschi (2008), para compreender, é requerido ter habilidade, logo, a prática com o gênero publicação de *Instagram* auxiliou E e F nessa tarefa. É necessário ressaltar, ainda, que a possibilidade de acionar diversos recursos verbais, não-verbais, orais e escritos contribuiu para a compreensão da dupla acerca da temática. Isto posto, constatamos que a compreensão (T2) ocorreu de maneira diferente na retextualização da publicação de *Instagram*, uma vez que esteve envolvida nos processos de escolha de recursos visuais e audiovisuais, ampliando as formas de compreensão da dupla.

De forma geral, as retextualizações só foram possíveis devido à compreensão da proposta de retextualização, dos gêneros envolvidos, dos textos e hipertextos-base, bem como das próprias produções, comprovando o que Dell’Isola (2007, p. 43) aponta sobre a compreensão: “é uma atividade onipresente nesse processo”.

A identificação do gênero (T3) se refere ao reconhecimento de características dos gêneros dos textos-base. Nos dados dos processos de retextualização investigados, essa tarefa não apareceu com frequência. Vejamos o Quadro 26:

Quadro 26 — A identificação do gênero (T3) nos processos de retextualização

T3 na retextualização escrita-escrita	T3 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequentemente;</li> <li>• Apareceu em relação ao texto-base que apresentava o gênero carta pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Somente uma vez;</li> <li>• Possibilitou julgar um hipertexto-base como inapropriado para a publicação de <i>Instagram</i>.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao longo do diálogo mantido pela dupla na retextualização escrita-escrita, que resultou na carta, reconhecemos a ação da tarefa 3 — identificação dos gêneros dos textos-base — nos momentos em que a dupla se debruçava sobre a leitura (T1) do texto-base instrucional a respeito da carta pessoal, com o intuito de averiguar a estrutura desse gênero e, por meio da compreensão (T2), textualizar (T4).

Já na retextualização hipertexto-hipertexto, há indícios de que a identificação do gênero (T3) foi realizada apenas uma vez. Durante as pesquisas das alunas para a elaboração da primeira publicação de *Instagram*, E e F se depararam com uma imagem identificada por elas como sendo de cunho religioso. A partir desse reconhecimento (T3), julgaram-na inadequada para o propósito da atividade.

De acordo com Dell’Isola (2007, p. 84), as tarefas de produção da retextualização desenvolvidas em seu estudo não compreendem uma “fórmula ideal para a retextualização”, assim, esse processo pode variar, como foi o caso da retextualização escrita-escrita analisada, na qual a tarefa de identificação do gênero (T3) constou somente sobre um texto-base, e da retextualização hipertexto-hipertexto, com menor frequência e somente na primeira publicação. A ausência dessa tarefa não resultou em prejuízos ao processo, que cumpriu seu objetivo: a produção de um novo hipertexto.

A quarta tarefa de produção da retextualização é denominada, nesta dissertação, de textualização ou hipertextualização (T4), fazendo uma mudança na nomenclatura empregada por Dell’Isola (2007), “retextualização”, que foi anteriormente justificada. Abaixo, o Quadro 27 enumera as principais características dessa tarefa nos processos analisados:

Quadro 27 — Textualização/hipertextualização (T4) nos processos de retextualização

T4 na retextualização escrita-escrita	T4 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É denominada textualização;</li> <li>• Ferramentas: papéis, lápis e caneta;</li> <li>• Recursos linguísticos;</li> <li>• Recorrentemente, feita por meio da leitura (T1) dos textos-base entregues pela professora/pesquisadora;</li> <li>• Dificuldade;</li> <li>• Operações para prezar ortografia, formalidade e textualidade;</li> <li>• Concomitante a outras tarefas de produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É denominada hipertextualização;</li> <li>• Ferramenta: <i>smartphone</i>;</li> <li>• Recursos multimodais;</li> <li>• Recorrentemente, feita por meio da leitura (T1) de hipertextos pesquisados pela dupla;</li> <li>• Facilidade;</li> <li>• Concomitante a outras tarefas de hipertextualização;</li> <li>• Edição de vídeo;</li> <li>• Cópia-colagem.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ferramentas utilizadas para a textualização na carta foram papéis, caneta e lápis, ao passo que, na hipertextualização, apenas o *smartphone*. Por meio desse único objeto, as alunas leram os hipertextos-base, editaram vídeos, pesquisaram imagens e produziram a publicação de *Instagram*, demonstrando a multifuncionalidade do aparelho, potencializada pela internet. Sobre as linguagens acionadas em cada retextualização, na carta, houve apenas a mobilização de recursos verbais escritos, enquanto na publicação de *Instagram*, recursos multimodais — como vídeos, ícones, sons e imagens — foram adotados, devido às possibilidades ofertadas pelo gênero. A tarefa 4, em ambos os processos, foi recorrentemente feita a partir das leituras realizadas pela dupla, porém, na carta, os textos-base eram físicos, disponibilizados pela pesquisadora, e, na publicação de *Instagram*, eram digitais, hipertextos-base, pesquisados pelas próprias estudantes, que demonstraram, com isso, maior independência leitora no ambiente digital. Isto ressalta um benefício do ensino-aprendizagem que se vale de recursos digitais, como aponta Xavier (2005, p. 135-136):

Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Visto que a carta pessoal requeria o uso da norma padrão da língua, as alunas revelaram sentir dificuldade em produzi-la, alegando, também, insegurança com a ortografia das palavras. Essa questão resultou em diversas operações de textualização, visando melhorar

a textualidade do gênero. Como afirma Costa Val (2004), a textualidade é um princípio do texto inerente aos usuários da língua. Portanto, ainda que não reflitam, explicitamente, a respeito, os escreventes e falantes aplicam este princípio para escrever e falar.

A dificuldade exposta acima não ocorreu na tarefa 4 durante a elaboração da publicação de *Instagram*, pois a dupla tinha habilidade com o gênero citado e não demonstrou problemas em sua hipertextualização. Ainda assim, quando perguntadas, na entrevista, sobre a preocupação com a norma padrão, E e F revelaram que buscam utilizá-la também nos gêneros discursivos digitais, sendo uma característica das alunas o cuidado com a ortografia. Em ambos os processos investigados, a tarefa 4 esteve atrelada a outras tarefas de produção, como a leitura (T1), a conferência/revisão (T5) e a reescrita (T7), sem obedecer a uma ordem estanque e linear, da mesma maneira que qualquer outro processo de escrita, como bem argumenta Pereira (2000, p. 18) sobre os processos de escritura, apoiada em Flower e Hayes (1981):

[...] as unidades que o compõem não atuam em uma ordem rígida como nos modelos lineares (compostos basicamente das seguintes fases: pré-escritura, composição e revisão); ao contrário, em qualquer momento, o escrevente pode evocar qualquer processo ou subprocesso.

Por fim, a Hipertextualização (T4), durante a feitura da publicação de *Instagram*, também englobou a edição de um vídeo, situação que não ocorreu na carta — devido aos recursos abarcados em cada gênero —, e houve interferência da cópia-colagem de múltiplos hipertextos, situação recorrente nas atividades escolares e acadêmicas (ABRANCHES, 2016).

A conferência é a quinta tarefa indicada por Dell’Isola (2007) e, nesta dissertação, acrescentamos a nomenclatura “revisão”, para tornar mais explícito o que ocorre nessa etapa. No quadro seguinte, apontamos os principais traços da tarefa de conferência/revisão (T5) nos processos analisados:

Quadro 28 — Conferência/revisão (T5) nos processos de retextualização

T5 na retextualização escrita-escrita	T5 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrente;</li> <li>• Linguística;</li> <li>• Motivada por aspectos do gênero;</li> <li>• Para melhorar a textualidade;</li> <li>• Revisões escritas e orais, aliadas à textualização (T4);</li> <li>• Questões de ortografia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco recorrente;</li> <li>• Linguística e semiótica;</li> <li>• Motivada por aspectos do gênero;</li> <li>• Para melhorar a (hiper)textualidade;</li> <li>• Revisões orais;</li> <li>• Intercalada com leitura (T1) e hipertextualização (T4).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aliada a outras tarefas;</li> <li>• Muitas vezes, a partir da leitura (T1) do próprio texto;</li> <li>• Ocorre na escrita do rascunho, mas também na transcrição da versão final.</li> </ul>	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em ambas as retextualizações, as alunas realizaram a conferência/revisão. No entanto, essa etapa se mostrou mais recorrente na escrita-escrita, em que foi feita uma revisão nos aspectos verbais do texto. Ou seja, durante a produção da carta, as alunas revisaram ortografia, gramática e outros aspectos para melhorar a textualidade dos períodos, tendo em vista, muitas vezes, a necessidade do emprego da norma padrão da língua no gênero e o fato de não conhecerem o destinatário da carta. A questão da linguagem requerida para esse texto reflete uma ação das forças centrípetas no gênero (BAKHTIN, 2011), que padronizam a carta, no sentido da linguagem empregada. A necessidade da linguagem formal foi reforçada, ainda, pela situação de produção do gênero, qual seja, o ambiente escolar, onde, constantemente, o estudante é incentivado a utilizar a norma padrão da língua, além do fato de que a dupla não sabia exatamente quem leria o texto, então, preferiu manter certa formalidade.

Por vezes, a revisão/conferência (T5) se deu de maneira oral, aliada às tarefas de textualização (T4), leitura (T1), compreensão (T2), identificação do novo texto (T6) e reescrita (T7). Como já exposto em alguns momentos, as etapas da retextualização não são lineares, dessa forma, a conferência/revisão se manifestou desde os momentos iniciais de escrita do rascunho da carta até o instante de transcrição para a folha definitiva, ocasionando diversas reescritas (T7).

Na publicação de *Instagram*, a recorrência da conferência/revisão foi menor, porém, manifestou-se logo no começo da produção, quando as estudantes conferiram a edição do vídeo escolhido para a primeira publicação. Essa situação atribuiu à conferência/revisão (T5) da retextualização hipertexto-hipertexto uma característica que a difere da escrita-escrita: a possibilidade de revisar não apenas os elementos linguísticos, mas também os recursos semióticos utilizados. Assim, a conferência/revisão foi, igualmente à carta, motivada por questões inerentes ao gênero, uma vez que este possibilita a utilização de textos multimodais e, portanto, sua revisão. Em alguns momentos, foram observadas revisões orais, quando a dupla sugeria alguma imagem ou legenda, mas as alterava antes mesmo de hipertextualizar na publicação de *Instagram*. Essas revisões apresentaram o intuito de melhorar a textualidade da publicação. As revisões feitas foram apenas relacionadas às tarefas de hipertextualização (T4)

e leitura (T1), ocorrendo nos momentos de escolha da foto ou vídeo da publicação e da legenda. Portanto, foi possível identificar grandes diferenças na tarefa conferência/revisão (T5) nos dois suportes.

A sexta tarefa é a identificação do novo texto, que se refere aos gêneros produzidos pela retextualização. Nos dois processos analisados, essa etapa foi de grande importância, em virtude de os gêneros ditarem, em certo ponto, as escolhas da dupla. Vejamos as dimensões dessa tarefa no Quadro 29:

Quadro 29 — Identificação do novo texto (T6) nos processos de retextualização

T6 na retextualização escrita-escrita	T6 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciam a produção a partir da estrutura do gênero carta;</li> <li>• Atuação das forças centrípetas e centrífugas do gênero;</li> <li>• O gênero orientou o processo de escrita e as escolhas da dupla;</li> <li>• Maior preocupação com a textualidade devido ao gênero;</li> <li>• Aliada a outras tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciam a produção a partir da estrutura do gênero publicação de <i>Instagram</i>;</li> <li>• Atuação das forças centrípetas e centrífugas do gênero;</li> <li>• O gênero orientou o processo de produção hipertextual;</li> <li>• Aliada a outras tarefas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como disposto acima, as duas retextualizações apresentaram semelhanças em relação à atuação genérica em cada processo, no entanto, as diferenças são justamente propiciadas pelas distinções entre os gêneros, que possuem três pilares: conteúdo temático, construção composicional e estilo, segundo Bakhtin (2011). O conteúdo temático nas duas retextualizações foi o mesmo — a valorização da vida —, mas a estrutura e o estilo variaram.

Em primeiro lugar, a estrutura do gênero orientou o início dos dois processos. E e F iniciaram o processo de construção da carta apontando, no texto-base instrucional sobre o gênero, qual seria a primeira informação que deveria aparecer no texto. Na publicação de *Instagram*, o diálogo da dupla também começou com a identificação de um aspecto composicional do gênero: a utilização de foto ou vídeo. Esse conhecimento da estrutura motivou a ação inicial das alunas de pesquisar um vídeo que compusesse a publicação. Porém, a dupla não precisou de leituras de textos-base para identificar esse ou quaisquer outros aspectos do gênero, uma vez que o conheciam e tinham habilidade com a publicação de *Instagram*. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 27), não é necessário “ser linguista ou professor de português para (re)conhecer e designar os gêneros”, pois estes são entidades da

vida, universais concretos, constituídos sócio-historicamente. Assim sendo, mesmo que o sujeito não saiba descrever ou classificar um gênero, ele consegue identificá-lo.

Tanto na carta quanto na publicação de *Instagram*, houve visível ação das forças centrípetas e centrífugas, que estabilizam e desestabilizam os gêneros (BAKHTIN, 2011). Em relação às forças centrípetas, a estrutura da carta (local e data, saudação, introdução, corpo do texto e despedida) norteou o passo-a-passo da composição da dupla, que esteve sempre apoiada no texto-base. As forças centrífugas atuaram, por exemplo, na escolha da utilização do P.S., não obrigatório na carta, mas que apareceu na produção das alunas, bem como na maneira como enunciaram o tema proposto. As forças centrípetas, na publicação de *Instagram*, atuaram, principalmente, na escolha de fotos e vídeos, uma vez que é o único elemento obrigatório do gênero, que garante uma relativa padronização das publicações. A atuação das forças centrífugas, então, provocou as escolhas dos recursos semióticos para a parte de foto/vídeo e na opção por utilizar o espaço destinado à legenda — quando puderam optar pelos recursos verbais e não-verbais, o que possibilitou o aparecimento de um ícone na terceira legenda. Ainda no tocante à legenda, a cópia-colagem também foi propiciada pelas forças centrífugas. Além disso, a relativa estabilidade do gênero apareceu ao longo do processo de produção, visto que, em duas publicações, as alunas iniciaram as produções pela escolha do recurso semiótico e, em outra, começaram pela idealização da legenda, demonstrando que não há um único caminho para alcançar o objetivo esperado com o gênero, o que confirma, mais uma vez, o caráter não-linear do hipertexto (XAVIER, 2010).

No caso da carta, a identificação do novo texto (T6) esteve ligada às tarefas de leitura (T1), compreensão (T2), textualização (T4) e conferência/revisão (T5), enquanto na publicação de *Instagram*, as tarefas relacionadas à identificação foram, apenas, a hipertextualização (T4) e a conferência/revisão (T5).

Por fim, discutiremos a sétima tarefa, a reescrita (T7). Matencio (2002, p. 113) descreve a prática da reescrita como “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. O Quadro 30 dispõe os principais aspectos dessa tarefa nos processos analisados, pelos quais é possível observar as motivações discursivas, textuais e linguísticas da dupla para reescrever:

Quadro 30 — Reescrita (T7) nos processos de retextualização

T7 na retextualização escrita-escrita	T7 na retextualização hipertexto-hipertexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não-linear;</li> <li>• Presente na produção do rascunho e na transcrição para versão final;</li> <li>• Aliada à textualização (T4) e à conferência/revisão (T5);</li> <li>• A partir de leituras (T1) do próprio texto;</li> <li>• Motivada por questões de textualidade, sentido e ortografia;</li> <li>• Registrada no papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não-linear;</li> <li>• Pouco recorrente;</li> <li>• Concomitante à hipertextualização (T4) e à conferência/revisão (T5);</li> <li>• Apenas na 2ª publicação de Instagram;</li> <li>• De forma prática, devido às ferramentas do <i>smartphone</i>.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A reescrita (T7) esteve mais presente no processo escrita-escrita, ainda que, por um lado, as alunas tenham escrito somente uma carta e, por outro, três publicações de *Instagram*. Para a carta, por não constar textos copiados de outrem, as alunas precisaram desenvolver a escrita com mais afincamento, o que gerou mais revisões e reescritas. Esta tarefa ocorreu a partir de leituras (T1) do próprio texto, durante atividades de textualização (T4) após a conferência/revisão (T5), do começo até o final do processo, sendo, assim como as demais tarefas, não-linear. Na pesquisa apresentada por Dell’Isola (2007), a reescrita é conceituada como a tarefa que ocorre na retextualização, quando verificado se o texto atende às condições de produção, de forma a ser a versão final do texto, após os ajustes feitos por uma pessoa que não é o autor original. Em nosso caso, a reescrita foi realizada pelos autores originais (a dupla E e F) e não após concluírem o texto, no momento em que o transcreveriam para a folha definitiva: as reescritas aconteceram durante todo o processo, do rascunho até a versão final, fato que provocou o surgimento de uma “folha de errata”.

Não foi nosso objetivo, nesta dissertação, analisar quais operações de reescrita as alunas mobilizaram (acréscimo, substituição, supressão etc.), e sim registrar sua realização e observar a motivação. Assim, muitas vezes, as reescritas foram ocasionadas por questões inerentes ao gênero carta pessoal, que requeria a utilização da norma padrão da língua, fato que orientou revisões e reescritas para a adequação de ortografia (ordem linguística), textualidade (ordem textual) e pelo sentido objetivado pelas alunas (ordem discursiva). Além disso, a situação de produção — na qual a dupla deveria escrever a carta para um destinatário presumido, que poderia ser qualquer pessoa da comunidade escolar — sugeriu certa formalidade na escrita, o que também ocasionou reescritas do texto (ordem discursiva). As

alterações no texto puderam ser percebidas tanto pelo diálogo da dupla quanto pela comparação das versões da carta (rascunho, folha de errata e versão final).

No tocante à publicação de *Instagram*, a reescrita (T7) foi igualmente não-linear, porém pouco recorrente, de maneira que só a identificamos durante a segunda publicação, na qual parte da legenda foi produzida pela dupla, sem recorrer a cópia-colagem de hipertextos. A reescrita, nesse caso, foi concomitante à hipertextualização (T4) e à conferência/revisão (T5). Outro diferencial nesse processo foi a praticidade das alunas para reescrever a legenda, devido às ferramentas de apagamento e escrita do *smartphone*. Por utilizarem esse recurso, não foi possível ter acesso, materialmente, às versões da legenda antes e depois da reescrita, como tivemos na carta. Todavia, como oralizaram as mudanças, pudemos percebê-las a partir do diálogo, em comparação à publicação que foi postada.

Diante do comportamento das tarefas de produção elencadas por Dell’Isola (2007) nas retextualizações analisadas, é possível afirmar que retextualizar textos escritos em um gênero também escrito em suporte de papel apresenta diferenças contundentes em relação a retextualizar em um suporte digital. Considerando as quatro possibilidades de retextualização descritas por Marscusi (2010) (fala-escrita, fala-fala, escrita-fala e escrita-escrita), nenhum dos tipos se mostra suficiente para abarcar os processos que envolvem o hipertexto, sendo necessário considerar a retextualização que parte de hipertextos para um novo hipertexto como uma outra possibilidade, que denominamos hipertexto-hipertexto. O hipertexto é, segundo Xavier (2013), uma forma textual não-linear, dinâmica, flexível, multissemiótica. Suas características, por si sós, revelam as especificidades em comparação ao texto, que “pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARSCUSCHI, 2008, p. 72) e, quando escrito em suporte físico, dispõe de recursos mais limitados.

Para responder à terceira e última pergunta desta pesquisa — De que maneira o trabalho com hipertextos pode ser produtivo para o processo de ensino-aprendizagem? —, recorreremos, brevemente, a algumas informações coletadas durante a entrevista realizada com a dupla, após as retextualizações. Quando questionadas sobre já terem realizado atividades escolares semelhantes à da pesquisa, que utilizou a publicação de *Instagram*, as escreventes revelaram que não, como já exposto na subseção anterior. As alunas, embora transitem por vários gêneros discursivos digitais no cotidiano, nunca tinham sido submetidas a uma atividade na qual precisassem hipertextualizar em um *blog* ou na rede social *Facebook*, por exemplo, como tarefa escolar. Por consequência, o exercício proposto foi inédito. Na opinião de F, publicar no *Instagram* como atividade escolar é uma oportunidade de

visibilidade do trabalho feito e auxílio às pessoas que acessarem a postagem, atribuindo um uso social à atividade. Nas palavras dela:

F: Porque tipo assim o *Instagram* hoje todo mundo usa, pode-se dizer todo mundo usa, então a gente tendo essa oportunidade de tipo tá passando o assunto escolar ou algum assunto que pode tipo ajudar alguém pelo *Instagram* vai gerar, tipo assim, muitas pessoas vão poder ver, vão poder, tipo assim, vão poder ser ajudadas de alguma forma, vai poder influenciar outras pessoas.

Antunes (2015, p. 47) destaca que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Diante do comentário de F sobre a retextualização que originou as publicações de *Instagram*, é possível perceber que a própria estudante também se preocupa com a questão do destinatário, de forma que é um estímulo saber que o texto/hipertexto produzido será socializado e poderá influenciar alguém.

Utilizando uma rede social que, como disse F, “todo mundo usa”, as estudantes puderam socializar mais e interagir com a comunidade, o que é visto por elas de maneira positiva, como mostrado no trecho abaixo:

**P: Vocês gostariam de participar de mais atividades envolvendo redes sociais na escola?**

E e F: Sim.

F: Eu gostaria.

P: Em outras disciplinas, outras coisas.

F: Eu gostei muito.

E: É bom, é divertido.

F: É bom que a gente aprende, é divertido, dá pra gente interagir mais.

E: Socializa mais com as pessoas.

F: Socializa mais.

A atividade por meio de redes sociais, portanto, promove a socialização, é divertida e fornece mais ferramentas para interação, possivelmente, pelos recursos múltiplos que o hipertexto oferece. Na retextualização proposta na pesquisa que resultou nesta dissertação, as estudantes, durante a elaboração da publicação de *Instagram*, pesquisaram e elegeram os próprios hipertextos-base; leram sinestesticamente textos de diversas modalidades (verbal, sonora e visual), devido ao suporte digital utilizado; interagiram conjuntamente e puderam externar os aprendizados à sociedade, uma vez que o perfil da turma no *Instagram* é de alcance público. Vejamos mais um trecho da entrevista:

**P: Pra vocês, como foi produzir um texto, assim, no *Instagram*, que vocês disseram que já costumam fazer, mas como é que foi produzir um texto no *Instagram* numa atividade escolar? Tem alguma diferença? Vocês gostaram?**

- F: Tem. Tem diferença, porque tem que prestar atenção nos mínimos detalhes.  
 E: Nos erros ortográficos...  
 F: Nos erros ortográficos, em tudo, em como vai ser a publicação, do jeito que a gente vai...  
 E: Escrever.  
 F: Do jeito que a gente vai publicar, se a gente vai colocar alguma imagem ou algum vídeo, alguma coisa do tipo.  
 P: Que geralmente no perfil pessoal não tem essa preocupação.  
 F: Não, é.  
 E: Você posta o que você quiser .  
 F: É, vai lá e posta uma foto, vai lá e posta uma frase.  
 E: Não importa qual a frase.  
 F: É.

Pelas respostas das alunas ao questionamento feito sobre as diferenças em publicar no *Instagram* como uma postagem pessoal e em contexto escolar, temos que a publicação como atividade escolar as fez refletir sobre uma prática cotidiana, uma vez que tiveram maior cuidado com as escolhas semióticas e até mesmo com a legenda. Assim, constatamos que as condições de produção do gênero influenciam diretamente na forma de enunciar, e um gênero emergente, como a publicação de *Instagram*, pode ser empregado para diversos propósitos.

O incentivo para a utilização de gêneros discursivos digitais na escola não significa desencorajar o ensino dos gêneros escritos da cultura impressa, mas considerar, também, a cultura digital no ensino-aprendizagem, como sugerido na BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que são práticas sociais de linguagem tão relevantes quanto as mais “canônicas”. Ensinar gêneros como notícia, crônica e carta pessoal/motivacional (esta última fizemos neste trabalho) é de grande mérito para as relações de ensino-aprendizagem, pois também é papel da escola apresentar diferentes alternativas e culturas para os estudantes. Porém, é necessário ter em vista que valorizar as culturas das juventudes e assumi-las como legítimas oferece benefícios ao trabalho do docente com os alunos, os quais podem demonstrar mais interesse e entusiasmo, ao perceber que a escola acompanha as inovações e interessa-se pelo universo do estudante, sem impor uma cultura, mas acatando e expondo todas as possibilidades. Além disso, abordar um objeto já conhecido e utilizado pelos estudantes acarreta trocas de conhecimentos e experiências entre professor-aluno, contribuindo para uma visão do professor como mediador, educador, não como fonte única e primária do conhecimento.

No caso da publicação de *Instagram*, como em outros gêneros que circulam na internet, o estudante produz o hipertexto para um leitor existente e exercita o uso das linguagens múltiplas, cumprindo uma função social relevante, assim como deve ser com qualquer cidadão, uma vez que, como ressaltado no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira — Lei nº 9394/96 —, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01). Posto isto, utilizar o hipertexto no ensino-aprendizagem contribui para a difusão do entendimento de que não existe um padrão único de escrita, bem como para a apropriação e desenvolvimento de diversas linguagens por parte do estudante, estreitando as barreiras entre o universo escolar e a própria sociedade.

Na seção seguinte, trazemos nossas considerações finais a respeito do estudo realizado, sintetizando as respostas alcançadas aos questionamentos propostos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hipertexto *online* não é uma invenção recente. Todavia, na esfera escolar, o trabalho com os gêneros discursivos digitais, ainda que incentivado em documentos nacionais norteadores da educação — como a Base Nacional Comum Curricular, discutida nesta dissertação —, é uma prática pouco comum na escola investigada. Os professores da instituição, no entanto, reconheceram a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola, visto que estão presentes em diversas práticas sociais e podem apresentar benefícios para o ensino-aprendizagem, como discutimos neste estudo.

Sendo assim, motivada por inquietações a respeito da produção textual por meio de retextualização e das implicações da utilização de TDICs para tal fim, esta dissertação teve como objetivo investigar os processos de retextualização, em meio físico (papel) e em meio digital (*smartphone*), realizados por uma dupla de estudantes do Ensino Médio. Para tanto, aplicamos uma Sequência Didática em uma turma de Ensino Médio e lançamos mão de uma análise processual dos dados relativos a uma dupla de estudantes, que chamamos de E e F. Tanto o texto quanto o hipertexto produzidos, embora de gêneros distintos, tinham como tema comum a “valorização da vida”, considerando a conscientização sobre a depressão e a prevenção ao suicídio, temáticas emergenciais na sociedade e, por consequência, na comunidade escolar.

O primeiro processo proposto foi uma retextualização escrita-escrita, na qual as alunas leram textos escritos impressos, entregues pela professora e discutidos em sala de aula, para elaborar uma carta motivacional. Nesse procedimento, observamos a realização de todas as sete tarefas de produção propostas por Dell’Isola (2007) para uma organização de atividade de retextualização de gêneros escritos, quais sejam: T1-Leitura; T2-Compreensão; T3-Identificação do gênero; T4-Rertextualização; T5-Conferência; T6-Identificação do novo gênero; e T7-Reescrita. Essas tarefas ocorreram de maneira não-linear, uma vez que a escrita não é um processo estanque, mas dinâmico e multiforme. Analisando os procedimentos de cada tarefa, vimos que era necessário renomear algumas delas, no intuito de tornar mais evidente seu papel. Assim, consideramos a tarefa 4 como textualização e a tarefa 5 como conferência/revisão.

Foi possível constatar, nos dados processuais da carta, indícios das ações de forças centrípetas e centrífugas agindo na estabilização e desestabilização do gênero, devido à preocupação de E e F em seguir o conteúdo temático e a estrutura composicional, no entanto, imprimindo, mesmo que sutilmente, seu estilo individual — uma vez que estavam

apreendendo tal gênero pela primeira vez. O pouco contato com a carta também influenciou, na perspectiva das estudantes, na dificuldade para produzi-la, uma vez que fizeram várias revisões textuais e discursivas, visando atender à proposta de produção.

A construção do hipertexto foi o segundo processo. Por meio dele, as estudantes elaboraram três publicações de *Instagram* (duas além do solicitado). As sete tarefas de produção da retextualização de gêneros escritos, desenvolvidas por Dell’Isola (2007), foram igualmente observadas nesse processo, no entanto, as tarefas realizadas no processo de retextualização do hipertexto apresentaram distinções em relação às tarefas do processo de retextualização da carta, como hipotetizamos. Logo de início, a tarefa 4, denominada, no primeiro processo, textualização, foi renomeada como “hipertextualização”, devido às diferenças entre as operações realizadas para textualizar e hipertextualizar, impulsionadas pelas peculiaridades do gênero publicação de *Instagram*, que viabilizou à dupla a mobilização de recursos multimodais (vídeos, imagens, ícones), além dos recursos verbais escritos.

Inicialmente, pretendíamos investigar, no segundo processo, uma retextualização que partisse de textos-base escritos e impressos e originasse um hipertexto do gênero publicação de *Instagram*, para identificar uma retextualização do tipo escrita-hipertexto, apoiando-nos na hipótese de que se diferenciaria do tipo escrita-escrita. No entanto, as estudantes E e F, demonstrando a independência leitora discutida por Xavier (2010), durante a retextualização, elegeram os próprios hipertextos-base, pesquisados por elas na *web*, portanto, não utilizaram os textos disponibilizados pela professora, sendo essa mais uma diferença entre os processos analisados. Assim, hipertextos que abarcavam diversas modalidades da linguagem foram acionados como base e como produto da retextualização, o que nos conduziu a encarar o processo observado como uma retextualização do tipo hipertexto-hipertexto. A partir de mais estudos sobre esse fenômeno, ele poderá ser visto como mais uma possibilidade de retextualização, além dos quatro tipos propostos por Marcuschi (2010a) — fala-escrita, fala-fala, escrita-fala, escrita-escrita —, uma vez que consideramos relevante uma nova nomenclatura para o procedimento, tendo em vista as especificidades do hipertexto, já elencadas por outros autores e destacadas em nossa investigação processual. Em suma, a análise demonstrou as seguintes particularidades que diferenciam as retextualizações que originam um texto escrito em papel e um hipertexto no *smartphone*: as ferramentas adotadas nos processos; a origem dos textos-base/hipertextos-base envolvidos; as linguagens acionadas em cada produção; a realização das tarefas de produção; e os caminhos percorridos pela dupla para elaborar as produções em cada gênero.

Os textos e hipertextos-base desempenharam papel essencial na produção da carta e da publicação, respectivamente, na medida em que as estudantes recorreram a eles durante ambos os processos, do começo ao fim, demonstrando a compreensão por meio da leitura e (hiper)textualização. Com os dados processuais, foi possível observar a compreensão da dupla não somente nos produtos finais, mas ao longo do processo de elaboração de cada um deles. Assim, percebemos que, nas conversas, as alunas buscavam entender os textos/hipertextos e sua relevância para a atividade que estavam realizando, as propostas de produção, as possibilidades de cada gênero e discutiam suas ideias para as produções. O acesso aos dados processuais, obtidos pelas gravações audiovisuais dos diálogos e pelas versões de escrita (no caso da carta), foram essenciais para remontarmos a construção do texto e do hipertexto e, dessa forma, verificarmos os procedimentos adotados pela dupla para cada produção. Portanto, as discussões da dupla, adquiridas pelo protocolo processual, reforçam que a retextualização, como descrito por Marcuschi (2010a), não é um processo mecânico, pois requer operações de diversas ordens.

De maneira similar, o dialogismo da linguagem, o qual pressupõe a existência do *eu* e do *outro* nas relações verbais, conforme postula Bakhtin (2011), foi evidenciado nos diálogos das alunas e nos produtos finais, de maneira diferente em cada gênero, devido às suas especificidades, mas evidente em ambos. Nas duas produções, o interlocutor foi presumido. No caso da carta motivacional, as alunas escreveram para uma pessoa da comunidade escolar (aluno, professor, funcionário, familiar dos estudantes etc.) que poderia retirar a carta do mural. O interlocutor das publicações de *Instagram* era ainda mais amplo, pois qualquer pessoa que acessasse a rede social poderia encontrar o hipertexto (além dos próprios seguidores do perfil da turma). Ademais, como o tema das produções é considerado emocionalmente delicado, as estudantes tiveram que ser cuidadosas com as palavras, para transmitir uma mensagem positiva e reconfortante.

A situação de produção demonstrou interferências nas retextualizações dos dois gêneros, já que estes são, originalmente, da esfera cotidiana e, ao serem deslocados para a esfera escolar, algumas preocupações surgiram, principalmente relativas à ortografia e à proposta de produção indicada pela professora/pesquisadora, para se manterem fiéis ao que fora solicitado. Em uma publicação de *Instagram* e em uma carta enviada a um conhecido, as alunas, possivelmente, não se preocupariam em atender às instruções de uma professora quanto ao tema das produções, bem como não teriam discutido aspectos ortográficos, concordância, pontuação, entre outros de ordem notacional — comumente exigidos pelas

instituições escolares, que, de forma recorrente, trabalham com gêneros escritos em contextos mais formais, cuja norma padrão é exigida.

É nosso intuito que este trabalho contribua para a compreensão de que o processo de retextualização é complexo, sistemático, não-linear e pode ocorrer partindo tanto de textos quanto de hipertextos, de forma a apresentar características diferenciadas, elencadas na discussão desta dissertação e retomadas nesta seção. Nossos resultados podem ser aplicáveis para o desenvolvimento de pesquisas futuras que envolvam dados processuais de retextualização com outros gêneros do discurso digitais, tendo em vista a expansão desses estudos na perspectiva processual, que explicita dados minuciosos para esse tipo de investigação.

Além disso, as reflexões suscitadas, a partir da análise de dados processuais, podem colaborar para a formação de professores de línguas, uma vez que elaboramos e descrevemos uma Sequência Didática que contempla dois gêneros do discurso — um deles, digital, sobre o qual os estudos dentro da Linguística Textual ainda precisam ser mais desbravados. Os dados revelaram a importância de trabalhar, em sala de aula, com gêneros da cultura digital, não somente pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), mas por esses gêneros fazerem parte do universo do estudante, de forma que a escola não deve ignorar sua existência na esfera cotidiana, mas proporcionar atividades de leitura e produção que incentivem a criticidade.

Nosso trabalho contribui para a difusão dos estudos sobre retextualização e hipertexto, sugerindo as potencialidades da utilização da retextualização para o trabalho com (hiper)textos de diversos gêneros e para a investigação no campo da Linguística Textual. Além disso, evidenciamos que a publicação de *Instagram*, um gênero da esfera cotidiana e do meio digital, presente na vida dos jovens, pode ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, se utilizado, de maneira sistemática, com fins pedagógicos, de forma a valorizar a Cultura Digital e a cultura do estudante, utilizando-as a favor do ensino.

Esta dissertação aqui se encerra, mas não acabam os horizontes de pesquisa para os quais ela aponta. Durante a coleta de dados, lidamos com alguns obstáculos, como a falta de rede de internet disponível na escola e falta de infraestrutura para coletar os dados de forma mais confortável e sem riscos de interrupções. No entanto, encontramos um ambiente favorável ao desenvolvimento, a propostas de trabalho diferenciadas, com pessoas dispostas a contribuir para a realização da pesquisa. Deparamo-nos, também, com professores que consideram muito relevante o uso de TDICs nas aulas, mas que possuem dificuldades para realizá-lo na prática pedagógica. Esses aspectos podem ser abordados em investigações

futuras, considerando, igualmente, questões relativas ao letramento digital de professores e estudantes.

Uma vez que, na investigação realizada, comparamos uma retextualização escrita-escrita a uma retextualização que identificamos como hipertexto-hipertexto, outra possibilidade de pesquisa diz respeito a um estudo que tenha em vista somente processos de retextualização que envolvam o hipertexto. Assim, pretendemos dar continuidade a essa vertente de estudos, investigando a retextualização de hipertexto realizada por estudantes do Ensino Médio, com vistas a desnudar as possibilidades de retextualização escrita-hipertexto, hipertexto-escrita e/ou hipertexto-hipertexto — sendo esta última já encontrada em nossa análise, mas que carece de maior delineamento para verificar sua aplicabilidade. Com um *corpus* mais amplo, será possível confrontar os processos e averiguar como ocorrem, indicando suas especificidades e conceituando-os.

Os estudos da Linguística Textual a respeito dos gêneros são intermináveis, uma vez que, a todo tempo, novos gêneros surgem e os que já existem podem ser modificados por aspectos sócio-históricos. No caso do hipertexto, emergente devido às tecnologias digitais, as investigações igualmente não se esgotam. Portanto, ansiamos por mais pesquisas que envolvam os gêneros do discurso no ensino de línguas, a retextualização, o hipertexto e o uso das TDICs no ambiente escolar, certas de que, tais investigações, além de ampliar os estudos sistemáticos no meio acadêmico, poderão proporcionar contribuições para o ensino-aprendizagem que visa a formação integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Paulino. O que fazer quando eu recebo um trabalho CTRL+C, CTRL+V? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. *In*: XAVIER, Antonio Carlos *et al.* **Hipertexto e cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2016. p. 165-185.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras**: Coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Julio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, Julio; LEFFA, Wilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BARBARINI, Marcia de Lucca. **Gênero, autoria e estilo em textos de 6º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BARBOSA, Cláudia; BULHÕES, Jailma; ZHANG, Yuxiong; MOREIRA, António. Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 16, n. 1, p. 21-33, 2017.
- BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-197. ISBN: 978-85-249-1556-7.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jul. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. CONAE - Apresentação. **Portal MEC**, Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-](http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es)

1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 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: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BUNZEN, Clécio. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? **Revista Intercâmbio**, v. 13, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3979>. Acesso em: 23 set. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Três concepções para o estudo de redes sociais. *In*: ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 33-48. ISBN: 978-85-7Má934-107-6.

CALDAS, Alba Helena Fernandes. **O hipertexto em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa**. 2014. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAPELOCI, Eloíza Martins Primo; GARCIA, Daniela Nogueira de Mores. A retextualização digital nas aulas de língua portuguesa: a utilização de hipertextos na escola. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, 2., 2015, Brasília. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2016, p. 1001-1023. ISBN 978-85-7846-370-0. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/A%20RETEXTUALIZACAO%20DIGITAL%20NAS%20AULAS%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA%20A%20UTILIZACAO%20DE%20HIPERTEXTOS%20NA%20ESCOLA.pdf](http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/A%20RETEXTUALIZACAO%20DIGITAL%20NAS%20AULAS%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA%20A%20UTILIZACAO%20DE%20HIPERTEXTOS%20NA%20ESCOLA.pdf). Acesso em: 17 ago. 2019.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias e ação**. Documento-Referência. Brasília: MEC, 2010.

COM 50 milhões de usuários, Brasil é segundo no ranking do Instagram. **Folha de S. Paulo**, 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/10/1931057-com-50->

milhoes-de-usuarios-brasil-e-segundo-no-ranking-do-instagram.shtml. Acesso em: 17 out. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. **Littera: Revista de Lingüística e Literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.

COSTA, Rafael Rodrigues da. **A TV na Web: percursos de reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

COSTA, Sayonara Melo. **Tweet: reelaboração de gêneros em 140 caracteres**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

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: 06 abr. 2020.

DEBRAY, Régis. **Curso de midiologia geral**. Petrópolis: Vozes, 1991.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEPRESSION – In memory of Robin Williams. **WCircle**. 2019. Disponível em: <https://www.vwscircle.com/index.php/2019/09/06/depression-in-memory-of-robin-williams/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. Uma teoria do processo cognitivo da escrita. Tradução de Claudia Ribeiro Mesquita. **Revera** – estudos de criação literária do Instituto Vera Cruz, v.1, n. 1, 2016.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As Versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690,

maio/ago. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em:  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

HISSA, Débora Liberato Arruda; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. A retextualização hipertextual em material didático digital para a educação à distância. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: [doi.org/10.21814/diacritica.260](https://doi.org/10.21814/diacritica.260).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KREES, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London/New York: Routledge, 2003.

MACÁRIO, Leatrice Ferraz. **Letramento digital: a produção hipertextual no ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. **Em aberto**, Brasília, INEP, p. 64-82, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: UFGO, n. 9, p. 38-71, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise e gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 15-80. ISBN: 978-85-249-1556-7.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MELO, Márcia Helena de. **A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio.** 2000 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

PAULA, Antônio Robson de. **A autoria de hipertexto apoiada em tecnologia: um processo para a retextualização digital e uma ferramenta para a criação iterativa.** 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica). – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

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). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo; PINCHEMEL-AMORIM, Marina Martins. Compreender para retextualizar: investigando a retextualização em um resumo escrito conjuntamente. **Revista do GELNE**, v. 22, n. 1, p. 172-187, 30 abr. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

PRADO, Anne Carolline Dias Rocha. **Participação, negociação e escolhas: Como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha?** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

REDE GLOBO. **Morte de Robin Williams levanta discussão sobre depressão no humor.** 2014. (5m15s). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3569997/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

RODRIGUES, Lucimary Gonsalves Bajon. O enunciado do aluno e a variação de tom no gênero discursivo cartas. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7., n. 1, p. 137-155, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1525/1257>. Acesso em: 22 set. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 02, p. 206-216, ago./dez. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 19-34.

SETEMBRO Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio. **G1**, 09 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/09/setembro-amarelo-como-conversar-com-alguem-que-esta-pensando-em-cometer-suicidio.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2020.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Relações dialógicas: compreensões e atitudes responsivas em produções escritas. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Pouso Alegre, v. 17, p. 91-101, jul./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol17pagina91a101>.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. Tese (Doutorado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VOLÓCHINOV, Valentín. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado em Linguística). – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**, v. 1, 2007. Disponível em: <http://hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220. ISBN: 978-85-249-1556-7.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos *et al.* **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2016.

ZAVAM, Aures Suely. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva: um estudo com editoriais de jornais**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

## 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**

Prezado(a) Senhor(a), sou Marina Martins Pinchemel Amorim e estou realizando, juntamente com Márcia Helena de Melo Pereira, o estudo acerca de **“O hipertexto no ensino-(app)rendizagem: a retextualização no meio digital”**.

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 o tipo de retextualização de texto escrito físico para o texto digital (hipertexto), por meio da análise desse processo realizado por duplas de estudantes do Ensino Médio.

**A pesquisa será realizada** em uma escola estadual da cidade de Maetinga, no sudoeste baiano, com duas duplas de alunos de turmas de Ensino Médio do 2º ano, às quais empreenderemos método de coleta de dados para a constituição do corpus da pesquisa.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: 1) aplicação de questionários aos docentes do ensino básico estadual da cidade de Maetinga e aos discentes pesquisados a respeito do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino-aprendizagem, para avaliar seu uso na escola; 2) criação de um perfil na rede social Instagram para que os alunos da turma postem textos, imagens e vídeos

previamente aprovados pela professora, como um espaço de interatividade além das aulas; 3) discussão, nas aulas, de textos como letra de música e reportagem, com o propósito de que, posteriormente, os estudantes produzam um novo texto; 4) gravação em vídeo e áudio de duas duplas de estudantes (uma por vez) retextualizando os textos discutidos em suporte de papel; 5) gravação em vídeo e áudio das duas duplas de estudantes (uma por vez) retextualizando os textos discutidos como uma postagem no Instagram; 6) entrevista gravada em áudio e vídeo com as duplas após as produções, questionando-as a respeito das operações de escrita que realizaram durante o processo de retextualização, percebidas pela pesquisadora, após assistir aos vídeos, e as diferenças de escrita de cada um dos textos devido ao suporte; 7) transcrição das entrevistas e conversas mantidas pelas duplas durante a escrita dos textos; 8) análise posterior dos dados.

Em ambas todas as etapas, os alunos selecionados participarão de entrevistas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Os professores envolvidos responderão a um formulário. Na análise dos textos recebidos para a 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:** contribuições com as pesquisas que versam sobre o hipertexto, bem como a retextualização, refletindo e ampliando a compreensão a respeito desses temas. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão inseridas na maioria das escolas no processo de ensino-aprendizagem de diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Dessa forma, além de beneficiar estudiosos da Linguística Textual, cooperará, também, com professores do ensino básico que se interessem por adotar a prática de produção textual em plataformas digitais. Ao analisar o processo de produção de textos escritos no contexto digital, será possível acessar os procedimentos discursivos e linguísticos utilizados pelos escreventes e identificar de que forma a produção de hipertextos contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, tem-se uma oportunidade de conhecer um pouco mais a respeito dos textos inseridos no hipertexto, posto que ainda é uma área que carece de estudos no que tange a teoria da enunciação verbal.

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.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2019.

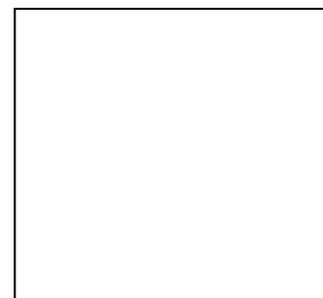
---

*Assinatura do(a) participante*

*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: Marina Martins Pinchemel Amorim*

*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)*

## 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 **“O hipertexto no ensino-(app)rendizagem: a retextualização no meio digital”**. Neste estudo, pretendemos investigar o tipo de retextualização de texto escrito linear para o texto digital (hipertexto), por meio da análise desse processo realizado por duplas de estudantes do Ensino Médio.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma inquietação a respeito das peculiaridades envolvidas no processo de retextualização da escrita em meio físico para escrita em meio digital, considerando, neste caso, a publicação de Instagram como o produto da retextualização.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: 1) aplicação de questionários aos docentes do ensino básico estadual da cidade de Maetinga e aos discentes pesquisados a respeito do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino-aprendizagem, para avaliar seu uso na escola; 2) criação de um perfil na rede social Instagram para que os alunos da turma postem textos, imagens e vídeos previamente aprovados pela professora, como um espaço de interatividade além das aulas; 3) discussão, nas aulas, de textos como letra de música e reportagem, com o propósito de que, posteriormente, os estudantes produzam um novo texto; 4) gravação em vídeo e áudio de duas duplas de estudantes (uma por vez) retextualizando os textos discutidos em suporte de papel; 5) gravação em vídeo e áudio das duas duplas de estudantes (uma por vez) retextualizando os textos discutidos como uma postagem no Instagram; 6) entrevista gravada em áudio e vídeo com as duplas após as produções, questionando-as a respeito das operações de escrita que realizaram durante o processo de retextualização, percebidas pela pesquisadora, após assistir aos vídeos, e as diferenças de escrita de cada um dos textos devido ao suporte; 7) transcrição das entrevistas e conversas mantidas pelas duplas durante a escrita dos textos; 8) análise posterior dos dados.

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, principalmente, as contribuições com as pesquisas que versam sobre o hipertexto, bem como a retextualização, refletindo e ampliando a compreensão a respeito desses temas. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão inseridas na maioria das escolas no processo de ensino-aprendizagem de diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Dessa forma, além de beneficiar estudiosos da *Linguística Textual*, cooperará, também, com professores do ensino básico que se interessem por adotar a prática de produção textual em plataformas digitais. Ao analisar o processo de produção de textos escritos no contexto digital, será possível acessar os procedimentos discursivos e linguísticos utilizados pelos escreventes e identificar de que forma a produção de hipertextos contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, tem-se uma oportunidade de conhecer um pouco mais a respeito dos textos inseridos no hipertexto, posto que ainda é uma área que carece de estudos no que tange a teoria da enunciação verbal.

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.

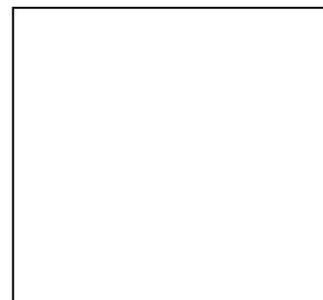
Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável 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.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
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: Marina Martins Pinchemel Amorim*

*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)*

**APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM O DOCENTE**

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

**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM O DOCENTE**

Projeto de pesquisa: **“O hipertexto no ensino-(app)rendizagem: a retextualização no meio digital”**.

Este questionário visa contribuir para as investigações acerca do uso de hipertextos no contexto escolar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, integrando a pesquisa de mestrado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia intitulada **“O hipertexto no ensino-(app)rendizagem: a retextualização no meio digital”**. Sua participação será muito importante para as conclusões desta pesquisa e, por isso, desde já agradecemos sua participação.

Marina Martins Pinchemel Amorim e Dra. Márcia Helena de Melo Pereira  
Pesquisadoras responsáveis pelo projeto

**1. Sexo**

- ( ) Feminino  
( ) Masculino

**2. Idade (marque sua idade em dezembro de 2019)**

- ( ) 18 a 22 anos  
( ) 23 a 27 anos  
( ) 28 a 32 anos  
( ) 33 a 37 anos  
( ) 38 a 42 anos  
( ) 43 a 47 anos  
( ) 48 anos ou mais

**3. Em qual área do conhecimento você atua na escola?**

- ( ) Ciências Naturais  
( ) Ciências Humanas e Sociais  
( ) Linguagens

( ) Matemática

**4. Em quantas escolas você leciona?**

( ) Somente uma

( ) Duas

( ) Três ou mais

**4. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?**

( ) Até 20 horas

( ) Entre 20 e 40 horas

( ) Acima de 40 horas

**5. Você já realizou alguma especialização ou curso de curta duração acerca do uso de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no contexto escolar?**

( ) Sim

( ) Não

**6. Caso tenha respondido de forma afirmativa à questão anterior, qual foi sua motivação para a realização desse estudo?**

***Mais de uma alternativa pode ser selecionada.***

( ) Necessidade de conhecer melhor recursos de mídia para o trabalho docente

( ) Curiosidade

( ) Interesse em aplicar atividades utilizando hipertextos

( ) Incentivo salarial

( ) Motivação por parte de colegas

( ) Pedido dos alunos

( ) Outros: \_\_\_\_\_

**7. Com qual frequência você utiliza recursos de mídia em suas aulas?**

( ) Todos os dias

( ) Semanalmente

( ) Quinzenalmente

- Mensalmente
- Raramente
- Não utilizo recursos de mídia em minhas aulas

**8. Quais desses recursos você utiliza em suas aulas?  
*Mais de uma alternativa pode ser selecionada.***

- Caixa de som
- Datashow
- Smartphone
- Televisão
- Chromebook
- Computador
- Tablet
- Nenhum dos recursos acima

**9. Na lista a seguir, assinale as atividades que envolvem recursos tecnológicos que você já propôs aos seus alunos.  
*Mais de uma alternativa pode ser selecionada.***

- Criação de página em rede social
- Criação de blog
- Produção de vídeo
- Jogo educativo virtual
- Pesquisa em acervos virtuais
- Discussão em fóruns
- Aplicação de questionário ou quiz
- Escrita colaborativa em plataforma virtual
- Gravação e análise de áudios dos próprios alunos
- Fotografias
- Nenhuma das atividades acima
- Outras: \_\_\_\_\_

**10. Caso tenha marcado a opção “Nenhuma das atividades acima”, assinale o motivo.**

***Mais de uma alternativa pode ser selecionada.***

- ( ) Não sei utilizar recursos digitais
- ( ) Acredito que não são relevantes
- ( ) A escola não disponibiliza os recursos
- ( ) Os alunos não se interessam
- ( ) Não há incentivo para a utilização dos recursos
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**11. Assinale a alternativa que corresponda à importância do uso de TICs no processo ensino-aprendizagem, em sua opinião.**

- ( ) Imprescindível
- ( ) Importante
- ( ) Pouco relevante
- ( ) Irrelevante

**12. Você enfrenta alguma dificuldade com o uso de TICs na escola ou em atividades extraclasse?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**13. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, descreva pelo menos uma dificuldade encontrada.**

---

---

---



## APÊNDICE E — A ESTRUTURA DO GÊNERO CARTA PESSOAL

2º ano – Língua Portuguesa – Professora Marina Pinchemel

### A carta pessoal

Carta pessoal é um texto enviado por alguém (**remetente**) a outra pessoa (**destinatário**). Este gênero textual serve para exprimir sentimentos, emoções, pontos de vista, ideias sobre determinado assunto ou fazer algum pedido. Geralmente, as cartas pessoais são dedicadas a familiares e amigos.

Existem cartas que não são pessoais, dirigidas a instituições, a entidades oficiais, a altas personalidades e, por isso, mais impessoais e cerimoniais.

Para que a carta chegue ao destinatário, costuma-se utilizar o serviço dos Correios. A carta também pode ser entregue pessoalmente ou por alguma outra transportadora. O envelope deve estar preenchido corretamente. Veja o exemplo.



### A estrutura do gênero

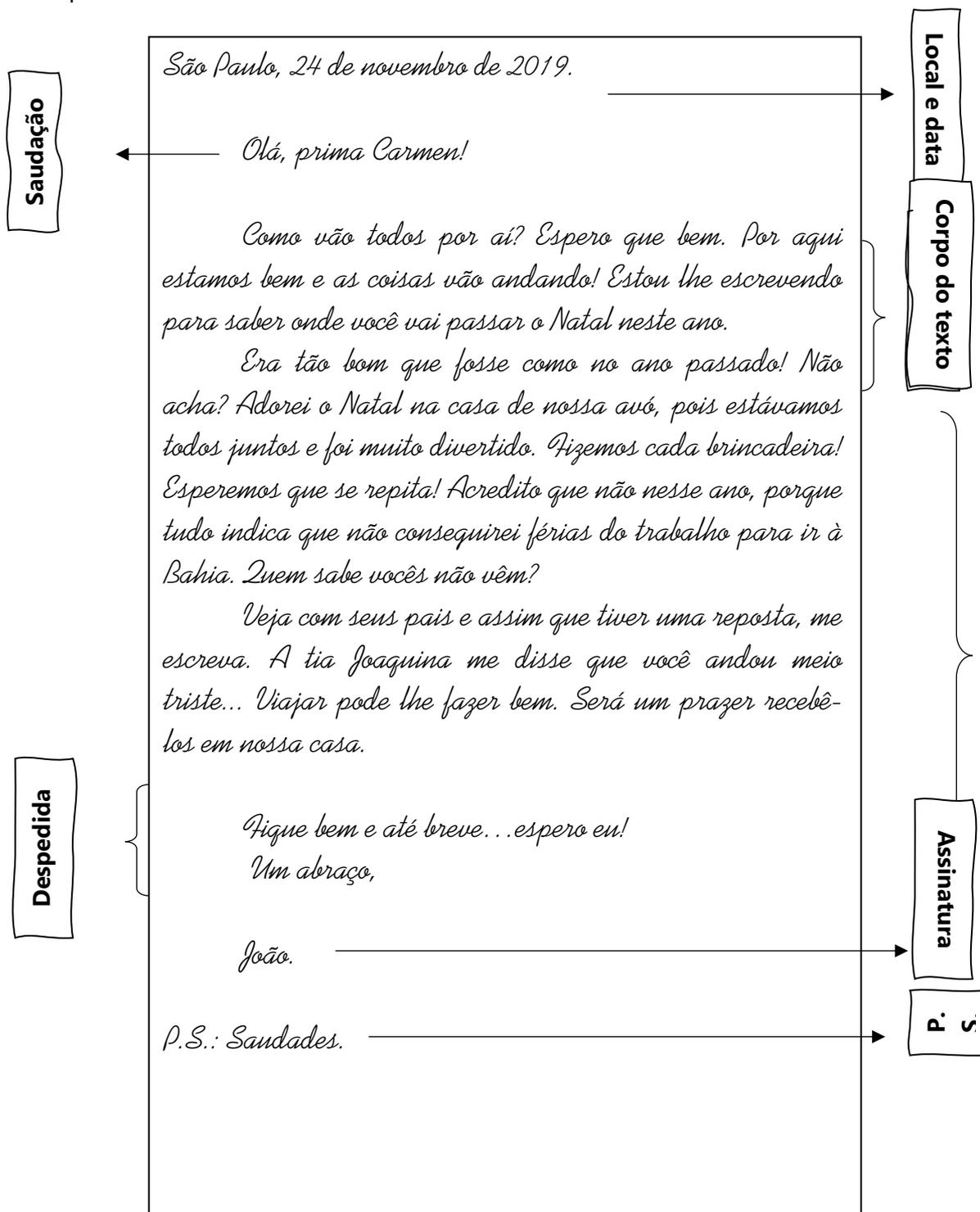
Uma carta, para estar bem estruturada, deve ser composta das seguintes informações:

- local e data;
- saudação;
- introdução; corpo da carta;
- despedida;
- assinatura.

Caso a carta seja manuscrita e o escrevente se recorde de algo importante após já ter assinado a carta, ele pode usar o **P.S.** (*post scriptum* – escrito depois). Este é usado para acrescentar uma informação relevante no final da carta.

É válido ressaltar que não há número mínimo ou máximo de linhas ou páginas para uma carta. Ela deve ser bem escrita, considerando-se as normas ortográficas e as questões de textualidade para que seja coerente e coesa.

Exemplo de carta:



**APÊNDICE F — ATIVIDADE DE FIXAÇÃO SOBRE O GÊNERO CARTA PESSOAL**

Querida Ângela,

Depois que você foi embora para Ribeirão Preto, eu fiquei um tempão andando pela casa que nem barata tonta, achando tudo muito sem graça. Cada vez que eu pensava que ia ter que esperar as outras férias para brincar outra vez com você, me dava vontade de sair gritando de raiva.

Mamãe me deu um picolé para eu ficar contente, mas a raiva era tanta que eu mastiquei toda a ponta do pauzinho, até ficar franjinha. Mais tarde a Maria e a Cláudia vieram me chamar para brincar. Nós ficamos pulando corda na calçada e depois sentamos no muro. Ficamos brincando de botar apelidos nos meninos.

O Carlinhos ficou sendo o Carlão-sem-sabão. Toda vez que a mãe dele chamava para tomar banho, ele volta depois com outra roupa, mas com a mesma cara. A Cláudia disse que o Carlinhos abre o chuveiro só pra mãe dele ouvir o barulho, mas vai ver ele fica sentado na privada vendo a água correr. Aí troca de roupa, e pronto.

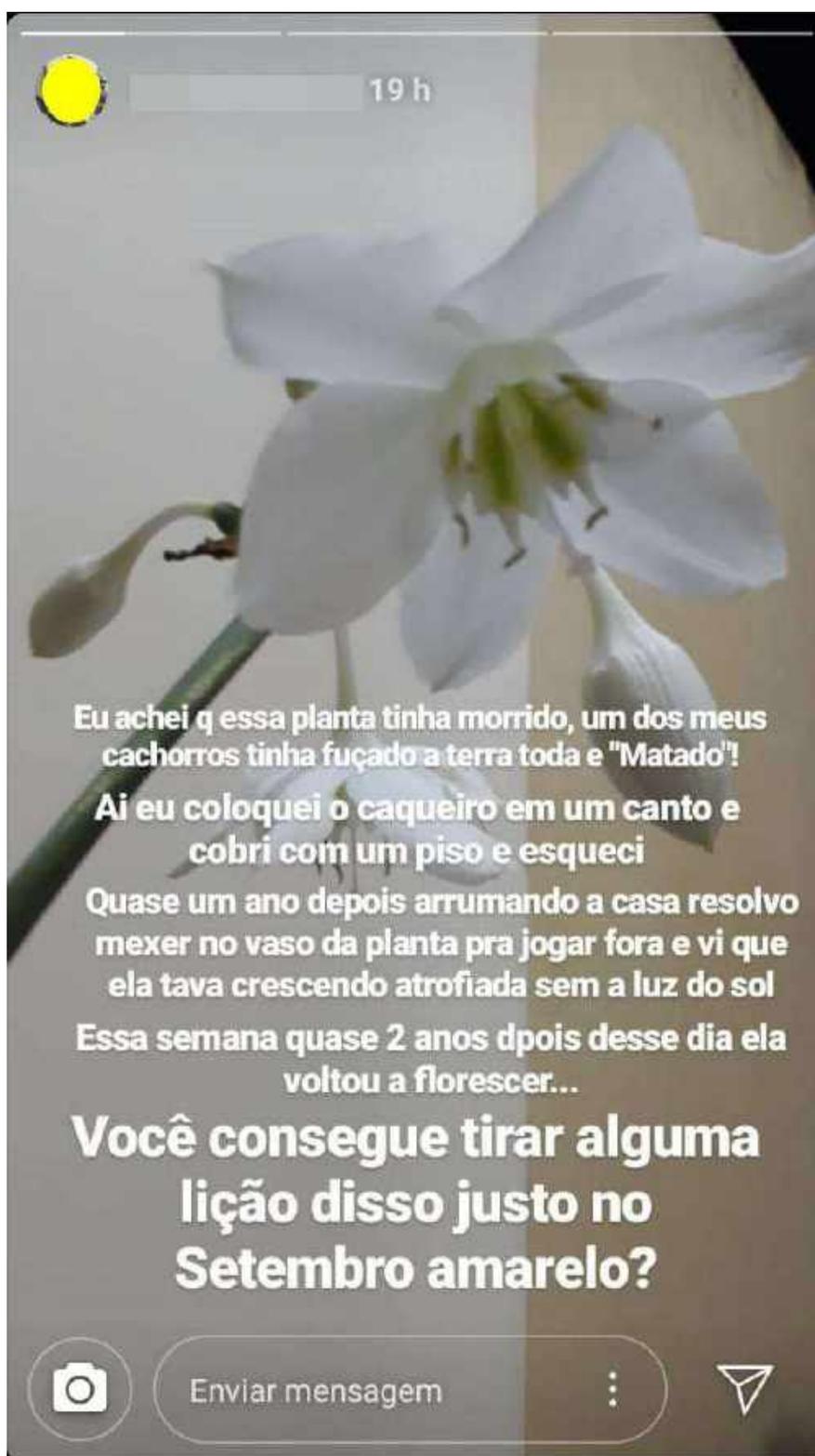
A mania do Chico é dizer que um jogo não valeu sempre que ele está perdendo. Então, o apelido dele ficou sendo mesmo Chico-não-valeu. Não deu para inventar mais apelido porque os meninos ficaram loucos da vida, quiseram tomar a corda da gente e começaram a puxar nosso cabelo. No fim, cansou e a gente acabou indo jogar baleado na casa do Fernando.

Eu voltei para casa contente da vida, mas quando o Fábio me viu foi dizendo: “Tá tristinha por que a priminha foi embora? Vai ser ruim mexericar sozinha por aí, né?” Ah, Ângela, que raiva! Às vezes dá vontade de trocar esse irmão marmanko por uma irmã do meu tamanho como você!

Um beijo,

Prima Marisa.

## ANEXOS

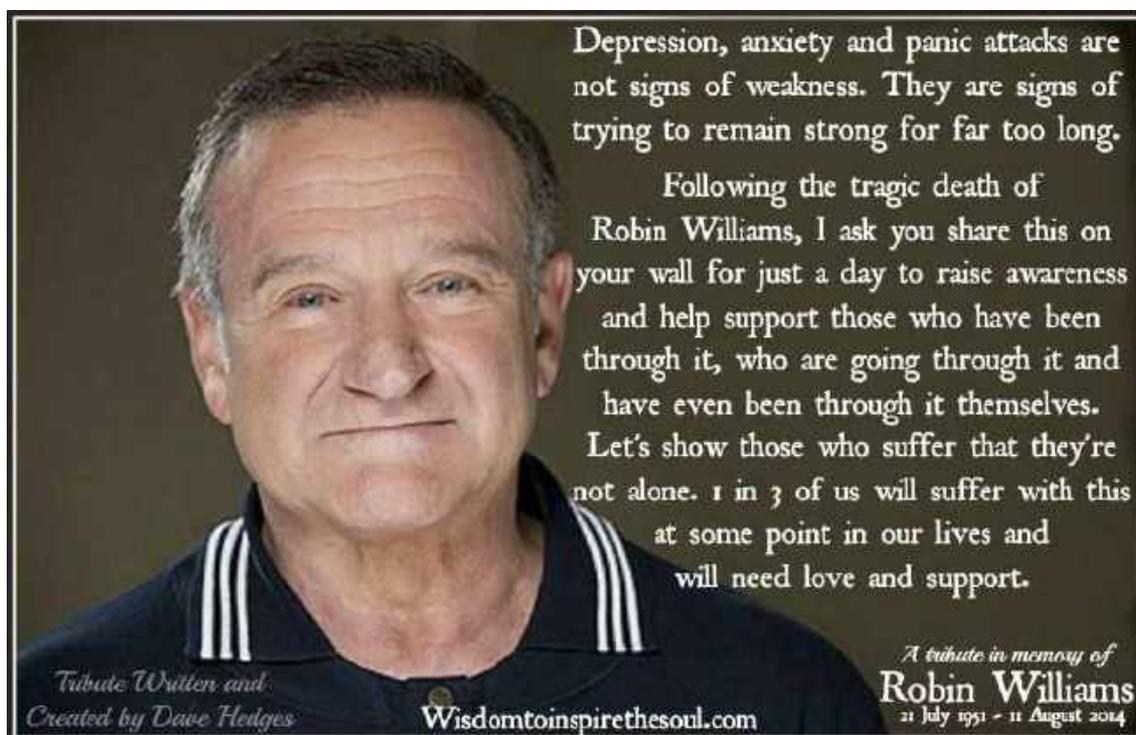
ANEXO A — TEXTO-BASE (I) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: POSTAGEM DE  
INSTAGRAM SOBRE SETEMBRO AMARELO

**ANEXO B — TEXTO-BASE (II) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: REPORTAGEM DO PROGRAMA DE TELEVISÃO “FANTÁSTICO” (REDE GLOBO) SOBRE A MORTE DO ATOR ROBIN WILLIAMS POR SUICÍDIO**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PR89UuQf3hI>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

**ANEXO C — TEXTO-BASE (III) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: MENSAGEM  
MOTIVACIONAL - DEPRESSION – IN MEMORY OF ROBIN WILLIAMS**



Disponível em:

<https://www.facebook.com/1656324977758807/photos/a.1656360174421954/2692354370822524/?type=3&theater>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

**ANEXO D — TEXTO-BASE (IV) PARA RETEXTUALIZAÇÃO: REPORTAGEM DO  
SITE G1: “SETEMBRO AMARELO: COMO CONVERSAR COM ALGUÉM QUE  
ESTÁ PENSANDO EM COMETER SUICÍDIO”**

**Setembro Amarelo: como conversar com alguém que  
está pensando em cometer suicídio**

Quase 800 mil pessoas morrem por suicídio todos os anos de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS). Neste Setembro Amarelo a BBC fala sobre as melhores formas de conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio. A cada 40 segundos, alguém, em algum lugar do mundo, tira sua própria vida.

Quase 800 mil pessoas morrem por suicídio todos os anos de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), e essa é a segunda maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos, atrás apenas de acidentes de trânsito.

São estatísticas alarmantes – no entanto, é um assunto pouco discutido, segundo a própria OMS.

Por mais solitário que esse ato extremo possa parecer, ele afeta filhos, pais, maridos e mulheres, amigos e colegas.

Um estudo americano publicado no ano passado diz que, para cada pessoa que se mata, o efeito pode chegar a impactar 135 outras.

A professora Julie Cerel, da Universidade do Kentucky, também percebeu que impacto não depende só de laços familiares, mas da proximidade com a pessoa que se matou.

Falar sobre o assunto é sempre um desafio. No Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio – e neste Setembro Amarelo – a BBC fala sobre as melhores formas de conversar com alguém que está pensando em suicídio.

**Comece a conversa**

Não há certo ou errado ao conversar sobre pensamentos suicidas, o importante é começar a conversa, diz à BBC Emma Carrington, porta-voz da entidade de combate à doenças mentais Rethink UK.

"Em primeiro lugar é preciso reconhecer que é uma conversa difícil. Não é uma conversa que temos todos os dias. Então, você vai ficar nervoso e isso é normal. O importante é ouvir e não julgar."

➤ **Conselhos para conversar com alguém com pensamentos suicidas:**

- Escolha um lugar calmo onde a pessoa sinta-se confortável.
- Garanta que vocês dois terão tempo suficiente para conversar.
- Se você disser a coisa errada, não entre em pânico; não seja duro demais consigo mesmo.

- Foque na outra pessoa, faça contato visual, ponha o telefone de lado – dê sua atenção total à outra pessoa.
- Seja paciente, podem ser necessárias várias tentativas até a pessoa estar pronta para se abrir.
- Use perguntas abertas que precisam de respostas que sejam mais do que um sim ou um não.
- Não sinta que precisa preencher todos os silêncios com conselhos e com palavras: às vezes a pessoa está tomando coragem para falar e precisa de um tempo.
- Não interrompa ou ofereça uma solução para todos os problemas, o importante é ouvir.
- Não empurre suas próprias ideias sobre como a pessoa deve estar se sentindo.
- Verifique se a pessoa sabe onde e como obter ajuda profissional.

Fonte: Samaritans, entidade britânica de apoio à saúde mental

### Quem está em risco?

O suicídio afeta pessoas de todas as idades e de ambos os sexos, mas globalmente o índice de suicídio entre homens é mais alto.

Em 2016, a taxa de suicídio entre homens era de 13,5 a cada 100 mil, enquanto entre mulheres era de 7,7 por 100 mil.

Taxa de suicídios é maior entre homens, diz OMS. A proporção entre homens e mulheres, no entanto, varia de país para país.

A Rússia tem o índice mais alto de suicídio entre homens (48 a cada 100 mil em 2016), seis vezes maior do que a taxa entre as mulheres.

A ligação entre o suicídio e doenças mentais (principalmente depressão e alcoolismo) é bem documentada.

Mas muitos casos acontecem impulsivamente em momentos de crise, quando as pessoas têm surtos diante de estresses, problemas financeiros, separações, dores ou doenças.

Os índices são altos entre populações rurais e entre grupos que sofrem discriminação, como refugiados e migrantes, indígenas, pessoas LGBT e presidiários.

De acordo com a OMS, pessoas que passaram por conflitos armados, desastres, sofreram abusos, perdas, violências ou sentem isolamento também estão em risco.

"Uma pessoa pode se sentir isolada mesmo que esteja cercada de pessoas. A pessoa pode estar passando por dificuldades financeiras. Todas essas coisas podem se acumular", diz Carrington, da Rethink UK.

"A não ser que tenhamos o apoio das pessoas ao nosso redor, pode se tornar opressivo", afirma.



### O que a sociedade pode fazer?

A OMS diz que os governos podem tomar diversas medidas para prevenir o suicídio, incluindo:

- Quebrar o tabu e falar sobre o assunto;
- Ajudar jovens a desenvolver habilidades úteis para lidar com as pressões da vida, especialmente nas escolas;
- Treinar profissionais de saúde para lidar com comportamento suicida;
- Identificar e apoiar pessoas em risco e manter contato com elas no longo prazo;
- Restringir o acesso a instrumentos letais;
- Destruindo mitos;
- Organizações de saúde mental tentam acabar com o que dizem ser um mito comum: o de que conversar com as pessoas sobre suicídio vai incentivá-las a tirar suas próprias vidas.

De acordo com a organização australiana Beyond Blue, da ex-primeira-ministra Julia Gillard, ter a liberdade de conversar sobre o assunto pode ajudar a restaurar a esperança das pessoas que estão tendo pensamentos suicidas.

"Você não precisa ser um profissional de saúde para apoiar alguém que está em risco. Só precisa ser alguém que está preparado para ter a conversa", diz Gillard, da Beyond Blue.

Embora a ajuda profissional seja essencial, e o único método seguro para que a pessoa faça terapia e consiga remédios, Carrington diz que conversar sobre a morte e sobre os pensamentos suicidas com alguém próximo pode ajudar a pessoa a se sentir segura no curto prazo.

Ela afirma que é importa mostrar que você não está julgando e conversar sobre o presente.

[...]

### **Ajuda e rede de apoio**

Se ao fim da conversa você sentir que a pessoa ainda está muito mal, tendo dificuldade para lidar com sua situação, provavelmente é uma boa ideia checar se a pessoa sabe como conseguir ajuda, quer seja através de uma conversa com outra pessoa ou com um profissional.

- Algumas perguntas úteis podem ser:
  - Você já conversou com mais alguém sobre isso?
  - Você gostaria de procurar ajuda?
  - Gostaria que eu fosse com você?
  - Há alguém em quem você confia que possa procurar?
  - Se ajudar, você pode falar comigo quando precisar.

É importante que, se você também estiver se sentindo sobrecarregado com a situação de estar oferecendo apoio para alguém com pensamentos suicidas, também procure ajuda e apoio. E se, algo por acaso acontecer com a pessoa, lembre que não é culpa sua.

Você pode indicar para a pessoa que ligue para o Centro de Valorização da Vida (188) quando precisar de mais apoio – e também pode ligar caso precise.

G1. **Setembro amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio.** Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/09/setembro-amarelo-como-conversar-com-alguem-que-esta-pensando-em-cometer-suicidio.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2019.