



Jaqueline Barreto Lé  
Isis Juliana F. de Barros  
Organizadoras



# PRÁTICAS TECNOLINGUAGEIRAS



*textualidade  
e ambientação digital*



PRÁTICAS TECNOLINGUAGEIRAS: TEXTUALIDADE E  
AMBIENTAÇÃO DIGITAL

### ***Comissão Editorial***

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS\*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB\*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE\*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA\*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA\*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB\*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR\*)

\*Vínculo Institucional (docentes).

Jaqueline Barreto Lé  
Isis Juliana Figueiredo de Barros  
**Organizadoras**

PRÁTICAS TECNOLINGUAGEIRAS: TEXTUALIDADE E  
AMBIENTAÇÃO DIGITAL



Catu, Ba  
2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

*Editora Bordô-Grená*  
<https://www.editorabordogrena.com>  
[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva  
*Capa:* João Paulo Moreira Andrade,  
Andressa de Souza Santos e Keila Lima de Assis  
*Editoração e revisão:* Editora Bordô-Grená

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

---

P912

**Práticas tecnolinguageiras:** [Recurso eletrônico]: textualidade e ambientação digital / Organizadores Isis Juliana Figueiredo de Barros; Jaqueline Barreto Lé. – Catu: Bordô-Grená, 2021.  
2579kb, 198fls. il: color

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-52-9 (e-book)

1. Linguística – Tecnolinguagem. 2. Meios Digitais. I. Título.

CDD 410

CDU 41

---

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Jaqueline Barreto Lé</i> <i>Isis Juliana Figueiredo de Barros</i>	9
AMBIENTAÇÃO DIGITAL E OS ESTUDOS DO TEXTO <i>Jaqueline Barreto Lé</i>	14
A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS <i>Verena Santos Abreu</i>	31
TDICS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONEXÃO NECESSÁRIA <i>Andréa Beatriz Hack de Góes</i>	49
OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO DIGITAL: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS <i>Fernanda Maria Almeida dos Santos</i>	66
TEXTO E HIPERTEXTO: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LEITURA <i>Ivana Quintão de Andrade</i> <i>Janine Maria Rocha da Silva</i>	89
OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO DIGITAL PARA O NÃO DIGITAL <i>Ramíles Silva da Silva</i>	106
LETRAMENTO DIGITAL E A HASHTAG DA CAMPANHA DA AVON #REPENSEOELOGIO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA <i>Isis Juliana Figueiredo de Barros</i> <i>João Paulo Moreira Andrade</i>	125
LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS DA MICRORREGIÃO DE SANTA MARIA DA VITÓRIA, BAHIA <i>André Bomfim dos Santos</i> <i>Rônei Rocha Barreto de Souza</i>	141
BLOGS: ESPAÇO FLUIDO DE ENTRELAÇAMENTOS E POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA DE SI <i>Walquíria Marcelina De Almeida</i> <i>Rosângela Darwich</i>	157

AS ANÁFORAS INDIRETAS PRONOMINAIS EM BLOGS JORNALÍSTICOS <i>Juliane Ferreira da Rocha Marques</i>	174
HASHTAGS, INTERTEXTUALIDADE E TRANSFOBIA: UMA LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA <i>Vívia Lúcia Xavier Pereira</i> <i>Janayna Rocha da Silva</i>	193
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	210
SOBRE AS ORGANIZADORAS	213

## APRESENTAÇÃO

Há pelo menos duas décadas, a relação entre linguagem e tecnologias tem sido terreno fértil para inúmeros trabalhos de pesquisadores da Linguística, da Comunicação Social, da Educação e áreas afins. Ao se pensar na chamada revolução da linguagem, defendida por Crystal (2005)<sup>1</sup>, um rol de possibilidades se descortina, apontando, também, para uma série de indagações hoje presentes nas atuais pesquisas, sejam elas interdisciplinares ou não. Quais usos sociais estão envolvidos na nossa relação com a tecnologia? Como esses usos sociais moldam as práticas comunicativas? A natureza dessas ações é meramente linguística e social ou é, também, tecnológica? Quais as consequências da ambientação digital nas práticas sociocomunicativas?

O que se nota, após vinte anos de convívio social com a Internet em suas diferentes versões, após a passagem do clímax da era da informação e do consequente deslumbre com a quantidade e com a velocidade de dados – tanto por parte dos pesquisadores quanto por parte dos usuários da rede, de um modo geral – é que essas práticas não somente se multiplicaram e proliferaram, entrelaçando-se aos usos sociais, mas também continuam sendo alvo de investigação em diferentes áreas do conhecimento. Mais propriamente no âmbito dos estudos linguísticos, a perspectiva teórica da Linguística textual (doravante LT) trouxe relevantes contribuições aos estudos dos gêneros ambientados em meio digital, que foram considerados por Marcuschi (2005)<sup>2</sup>, no início dos anos dois mil, *gêneros emergentes das novas tecnologias*.

Naturalmente, passado o entusiasmo inicial – e mesmo que alguns estudiosos ainda considerem gêneros discursivos digitais como oriundos das *novas tecnologias* – o olhar para essas práticas foi atualizado e redimensionado, chegando-se, aos poucos, ao entendimento de que há não

---

<sup>1</sup> CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad. por Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

<sup>2</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

só aspectos linguísticos, mas também sociais e tecnológicos, que estão embutidos e entrelaçados a determinadas ações sociocomunicativas em meio digital. Como a dinâmica social é o principal elemento que molda o ritmo dessas ações, a própria noção de texto precisou ser reformulada, incluindo-se, no momento presente da LT, o texto como unidade multissemiótica (HEINE, 2018)<sup>3</sup>, sendo capaz de abarcar tanto a multimodalidade como a não linearidade, aspectos tão presentes nas teias do hipertexto digital.

O presente livro busca reunir reflexões mais recentes sobre o entendimento dos gêneros discursivos que se manifestam na virtualidade (LEVY, 2006)<sup>4</sup>, das práticas tecnolinguageiras, e de como elas estão em simbiose com as nossas variadas ações sociocomunicativas e, também, pedagógicas. Assim, *Práticas tecnolinguageiras: textualidade e ambientação digital* apresenta ao leitor onze capítulos que traduzem, de algum modo, algumas das principais contribuições da LT aos estudos da relação entre linguagem, textualidade e conectividades, englobando questões que envolvem os gêneros enquanto práticas tecnolinguageiras e temas que inserem essas ações nos contextos social e educacional.

O primeiro capítulo, *Ambientação digital e os estudos do texto*, de Jaqueline Barreto Lé, traz o panorama epistemológico da LT no que toca aos estudos do texto no meio digital, apontando para uma revisão de critérios de textualização por meio da ambientação do texto nas variadas conectividades. A autora considera o impacto dos usos linguísticos no contexto da cibercultura, ao lado das práticas preexistentes, orais e escritas. Destaca, ainda, a necessidade de se reconhecer o caráter de constante mutação dos gêneros disseminados nesse ambiente, marcado por mixagens, reelaborações e múltiplas semioses.

Verena Santos Abreu, no segundo capítulo, intitulado *A Linguística textual e estudo dos gêneros discursivos digitais* também faz referência às

---

<sup>3</sup> HEINE, Lícia Maria Bahia. O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, Lícia Maria Bahia et al. (orgs.). *Interlocuções do texto e do discurso*: interpelações, debates e embates. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 15-32.

<sup>4</sup> LEVY, Pierre. *O que é o virtual*. Trad. por Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 160.

contribuições desse campo epistemológico aos estudos dos gêneros discursivos digitais, numa perspectiva bakhtiniana. Propõe, ainda, uma reflexão acerca do alcance social das referidas práticas, bem como uma análise do seu potencial pedagógico por meio da sua inserção em livros didáticos de língua portuguesa.

Em *TDICS e ensino de língua portuguesa: conexão necessária*, no terceiro capítulo, Andréa Beatriz Hack de Góes dá continuidade às reflexões pedagógicas sobre as práticas tecnolinguageiras e apresenta uma reflexão pontual acerca da importância do uso das TDICS no ensino de português, trazendo resultados de uma pesquisa feita em escolas públicas de Salvador. Sinaliza, também, a importância de as TDIC estarem em consonância com as práticas comunicativas relevantes aos diferentes contextos sociais dos alunos.

Os três capítulos seguintes estabelecem, igualmente, uma relação das práticas tecnolinguageiras com o ensino de língua. O quarto capítulo, *Os gêneros discursivos no contexto digital: proposições para o ensino de história e quadrinhos*, de autoria de Fernanda Maria Almeida dos Santos, focaliza o gênero *história em quadrinhos* ambientado no meio digital, verificando como esse gênero poderia ser aproveitado no ensino de português, mais especificamente em aulas produção de textual na educação básica.

Em *Texto e Hipertexto: reflexões para o ensino de leitura*, no quinto capítulo, Ivana Quintão de Andrade e Janine Maria Rocha da Silva apresentam uma reflexão acerca do ensino de leitura e da natureza do hipertexto em ambiente digital, tendo como base os pressupostos teóricos da LT. As autoras enfatizam, ainda, a importância de se atentar para variados aspectos da trilha não linear hipertextual – como o aspecto da multimodalidade – na formação da competência leitora dos alunos.

No sexto capítulo, *Operações de retextualização: do digital ao não digital*, Ramiles Silva da Silva apresenta uma proposta de trabalho com atividades de retextualização no ensino de português, numa turma do Ensino Médio, analisando, mais especificamente, a produção textual que envolve operações de retextualização do texto em ambiente digital ao não digital.

O sétimo e o oitavo capítulos permeiam também as discussões sobre letramento digital. No sétimo capítulo, *Letramento digital e a hashtag da campanha da Avon #RepenseOElogio em sala de aula: uma proposta didática*, Isis Juliana Figueiredo de Barros e João Paulo Moreira Andrade discutem o letramento digital a partir de gêneros publicitários, destacando o uso de funções hipertextuais como a hashtag #RepenseOElogio, recursos que atuam diretamente na construção textual do(s) sentido(s). Sinalizam, também, como o uso desses elementos hipertextuais em práticas tecnolinguageiras pode estar atrelado a um processo de letramento digital enquanto proposta didática.

No oitavo capítulo, ainda abordando as práticas comunicativas no contexto midiático, em *Letramento digital de jovens da microrregião de Santa Maria da Vitória-BA*, André Bonfim dos Santos e Rônei Rocha Barreto de Souza apresentam os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo, com intuito de compreender o letramento digital, uso de redes sociais e da linguagem da internet por jovens no interior da Bahia, através de instrumentos como questionários avaliativos e do levantamento do consumo midiático desse público.

O nono capítulo, de Walquíria Marcelina de Almeida e Rosângela Darwich, *Blogs: espaço fluído de entrelaçamentos e possibilidades de representação da escrita de si*, focaliza como se dá a relação entre *blogs* e a escrita de si em tempos pandêmicos, trazendo uma discussão a respeito de como essas práticas tecnolinguageiras dizem respeito às consequências do isolamento social e a diferentes aspectos da textualidade.

No penúltimo capítulo desta obra, *As anáforas indiretas pronominais em blogs jornalísticos*, de Juliane Ferreira da Rocha Marques, é apresentado o fenômeno coesivo referencial – mais especificamente, as anáforas indiretas pronominais – destacando-se a sua importância na apreensão textual do(s) sentido(s) por parte do leitor do jornal digital. O fenômeno é identificado a partir de um gênero discursivo realizado na esfera jornalística – o *blog* –, estabelecendo-se, na análise textual, uma relação entre a identificação dos referentes e a ambientação digital.

Por último, em *Hashtags, intertextualidade e transfobia: uma leitura crítica na sala de aula*, Vivian Lúcia Xavier Pereira e Janayna Rocha da Silva

versam sobre o fator de intertextualidade a partir do uso de *hashtags* em uma campanha publicitária do dia dos pais, apresentando um elo entre a leitura crítica das *hashtags* e as redes de sentido que podem ser estabelecidas nos seus intertextos. Para tanto, as autoras adotam os pressupostos teóricos da LT, em um enfoque interdisciplinar com a Análise do Discurso.

Por fim, convidamos o leitor a percorrer esses onze capítulos que correspondem a estudos representativos das pesquisas linguísticas mais recentes com foco na relação linguagem e tecnologia, esperando que, ao final, ele possa ter uma visão geral das contribuições da LT ao estudo dos gêneros discursivos não só enquanto práticas sociocomunicativas, mas, também, enquanto *práticas tecnolinguageiras*.

Desejamos a todos uma boa (hiper)leitura!

As organizadoras.

# AMBIENTAÇÃO DIGITAL E OS ESTUDOS DO TEXTO

Jaqueline Barreto Lé

## INTRODUÇÃO

Passadas duas décadas do surgimento da Internet, temos hoje consciência do impacto causado pelas transformações tecnológicas e inovações linguísticas dos últimos anos. Sabemos, ainda, que a emergência de usos comunicativos a partir da web já não é algo assim tão recente e que muitas dessas práticas causaram na virada do século uma revolução que não foi apenas linguística e tecnológica, mas, sobretudo, social (ou sociocultural). As palavras de Marcuschi (2005a) corroboram a forte influência que os gêneros ambientados em meio digital assumiriam, nos anos seguintes, no contexto da Era da Informação e da Cibercultura.

Os gêneros emergentes dessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocaram polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. (MARCUSCHI, 2005a, p. 13)

Assim, a chamada *revolução da linguagem* defendida por Crystal (2005) trouxe muito mais que o reconhecimento de uma linguagem específica da Internet, o *netspeak*; indicou, também, muito mais que dos efeitos especificamente “político-linguísticos” de um mundo globalizado, em que o inglês teria forte ascensão como língua oficial da web. Como essas transformações, vieram novos modos de interação social, uma maior velocidade de comunicação entre os interlocutores e a reelaboração das próprias práticas comunicativas. Crystal (2005) destaca, ainda, o caráter global que assume a chegada de um novo veículo tecnológico, defendendo, nesse sentido o termo “revolução” para se referir à realidade apresentada após o surgimento da tecnologia da Internet.

Não é comum encontrar mudanças que sejam tão amplas em suas implicações a ponto de afetar grupos linguísticos, e é extremamente raro ver mudanças tão globais que afetem todas as línguas. Na verdade, para ilustrar essa última questão temos de mudar o padrão de exemplos e aludir à chegada de novos veículos – tais como a escrita, a imprensa, a telefonia e as transmissões de rádio de televisão – cuja influência sobre o caráter das línguas tem sido universal. A Internet é o último desses meios, e seu impacto na língua tem sido o mais revolucionário de todos. Esse é um caso onde há tão pouca continuidade com o padrão comunicativo anterior que o termo “revolução” cabe especialmente bem – e, de fato, corre o perigo de ser banalizado. (CRYSTAL, 2005, p. 16)

A convivência desses gêneros com as antigas práticas escritas e orais, lado a lado, mostraram, ao longo das últimas décadas, que eles assumiram sim igual ou maior importância em diferentes esferas sociais e não podem ser resumidos à mera realização da escrita em um novo ambiente, o virtual. Afinal, o meio digital traz consequências gerais nos aspectos caracterizadores dos gêneros que ali se proliferam, em termos de conteúdo temático, composição estrutural e estilo – numa perspectiva bakhtiniana – assim como reflete um entrelaçamento, em suas diversas práticas, entre as duas modalidades de realização da língua: fala e escrita.

Pensar em todas essas questões é algo que nos parece essencial nos atuais estudos do texto, pois não há como negar as especificidades das práticas tecnolinguageiras no que tange à manifestação dos aspectos que envolvem a textualidade. Além de entender que a natureza (virtual) do suporte é um grande diferencial, torna-se algo desafiador nesse caminho analisar em que medida os gêneros ambientados nesse meio podem ser identificados e caracterizados, dentro de um *continuum* de gêneros orais e escritos, sendo regidos por uma dada esfera ou campo de atuação e assumindo um determinado propósito comunicativo<sup>1</sup>. Nesse *continuum*, já apresentado por Marcuschi (2001), muitos deles estariam numa área de

---

<sup>1</sup> Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2003), no capítulo *Gênero do Discurso*, evidencia que os gêneros discursivos se aglomeram em torno de uma dada esfera ou campo de atuação social, e que atendem a determinados propósitos comunicativos.

interseção entre fala e escrita, mesclando-se, também, os aspectos de formalidade e informalidade.

A seguir, discutiremos qual seria o lugar dessas práticas tecnolinguageiras na agenda da Linguística Textual (doravante LT) fazendo uma breve retomada das suas principais temáticas e uma apresentação de um conceito de texto a ser aqui assumido nesta investigação. Além disso, também abordaremos o papel da interação nesse contexto de ambientação digital, bem como os elementos que inserem essas práticas ora no campo da linguagem ora no campo tecnológico. Por fim, trataremos das noções de *gênero* e *esfera* ou *campo de atuação*, que, apesar de serem anteriores a essas práticas, também nos parecem basilares ao entendimento geral da comunicação mediada por meio digital – segundo Herring e Androutsopoulos (2015), *Comunicação Mediada por Computador (CMC)*<sup>2</sup>.

## O LUGAR DAS PRÁTICAS TECNOLINGUAGEIRAS NO PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA LT

Ao pensarmos no percurso epistemológico da LT, podemos facilmente detectar, ao longo de seus distintos momentos, um aprimoramento e alargamento da noção de texto, bem como a forte relação, em seu escopo teórico, entre a análise do processamento textual e as variadas práticas, orais ou escritas, tanto em termos de produção como em termos de recepção. Numa definição provisória da LT, Marcuschi (1983/2012) já apontava, na década de 80, a possibilidade de visualização do texto a partir de uma organização não linear, tal como ocorre no hipertexto.

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos,

---

<sup>2</sup> Esses autores reconhecem que, originalmente, a maior parte da CMC disponível era *text-based* (i.e., baseada na troca de mensagens digitadas), mas admitem que, progressivamente, novos canais de comunicação têm sido acrescentados à comunicação eletrônica, como imagens, áudio e vídeo.

a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado, num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 1983/2012, p. 33)

Embora os conceitos de texto e de coesão tenham sido significativamente ampliados pelo próprio autor nos anos seguintes a essa definição – sobretudo com base na proposta das anáforas indiretas (MARCUSCHI, 2005b) –, ele já evidencia a necessidade de considerarmos a construção do(s) sentido(s) textual(s), de modo tentacular e não linear. Para Marcuschi (2012), o processamento textual deve ser analisado não apenas a partir da imanência do sistema linguístico, no nível co-textual, mas também com base nas pressuposições de ordem cognitivo-semântica e nas ações/intenções de natureza pragmática, compreendendo, assim, o nível contextual.

Sobre o hipertexto<sup>3</sup>, Xavier (2005, p. 171), o considera “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Desse modo, consideramos que o estudo das práticas comunicativas em meio digital - que assumem irrefutavelmente o caráter não linear e multissemiótico do hipertexto – estão não só na ordem do dia, mas também na agenda dos estudos do texto em suas abordagens mais recentes.

Koch (2004) aponta distintos momentos da LT que se delinham desde o seu surgimento, na década de 60. Ela destaca o momento inicial das

---

<sup>3</sup> É importante destacar que, embora estejamos fazendo referência ao *hipertexto eletrônico*, àquele que apresenta, em sua materialidade, os *links* e nós da web, reconhecemos, ao lado de diversos autores, tais como Possenti (2002) e Marcuschi (2005a), a existência de forma (hiper)textual, tentacular, mesmo antes da internet, nas iluminuras dos textos medievais, nas enciclopédias ou em notas de rodapé dos textos científicos, por exemplo.

análises transfrásticas, das gramáticas de texto, a virada pragmática e a virada cognitivista, na qual inclui também a perspectiva sociocognitivo-interacionista para os estudos textuais. Todas essas fases revelam não só um aprimoramento do escopo teórico assumido nessas investigações, mas também a necessidade cada vez maior de se enxergar o texto como lugar mesmo da interação. Assim sendo, ao concebermos as novas formas de interação da comunicação em meio digital, estamos também em consonância com uma concepção de texto que possa situá-lo enquanto prática comunicativa e social, que dá a partir de enunciados concretos, materializados a partir de um determinado gênero em um dado campo de atuação.

Mais recentemente, Heine (2018) defende uma nova fase para os estudos do texto, denominada fase bakhtiniana, a qual aponta, na interação textual, não para um sujeito pragmático, mas sim para um sujeito eminentemente dialógico. Para esse momento, a autora apresenta uma noção de texto enquanto evento semiótico ou multissemiótico.

Considera-se texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios de cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.). Assim compreendido, apresentam-se duas camadas que lhe são constitutivas: a camada linguístico-formal, que consiste nos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos e semióticos; a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2018, p. 18-19)

A definição de texto apresentada por Heine (2018) atende ao aspecto multissemiótico de muitas práticas tecnolinguageiras, frisando, ainda, aspectos presentes na camada histórico-ideológica que consideramos essenciais na compreensão textual do(s) sentido(s). Consideramos, ainda em concordância com a autora, que as redes referenciais e inferenciais são igualmente importantes no processamento textual-discursivo.

No que diz respeito aos grandes temas da LT, ou seja, àqueles mais focalizados nas últimas décadas, podemos destacar a análise da

referenciação, das relações entre fala e escrita, dos fatores e mecanismos de textualização, das formas de articulação textual e dos gêneros textuais/discursivos. Na virada do século XX para o século XXI, ao refletir sobre o futuro da LT, Koch (2004, p. 169) já sinalava a preocupação e a atenção dos linguistas com relação às novas interações em meio virtual.

Um primeiro problema que, então, se coloca, é quanto à forma como ela se irá posicionar diante de novas perspectivas, e, em especial, com relação a novos meios de representação do conhecimento, como já vem acontecendo, por exemplo, com relação ao hipertexto, suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas, caracterizado fundamentalmente pela ausência de linearidade, traço inerente aos textos tradicionais. Que consequências terá isto para a delimitação de seu domínio? Que novos procedimentos metodológicos deverá ela desenvolver? (KOCH, 2004, p. 169)

Assim, a autora admitia a forte tendência transdisciplinar no percurso epistemológico dos estudos do texto, reforçando a necessidade de intensificarmos o diálogo da LT com as demais ciências, já que ela vinha, aos poucos, se transformando numa “ciência integrativa” (KOCH, 2004, p. 175).

Dessa forma, a Linguística Textual vem-se tornando, cada vez mais, um domínio multi-transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem.

Após mais de uma década, podemos dizer a profecia se cumpriu. As interações sociais realizadas em meio virtual, no hipertexto eletrônico - com seus múltiplos *links* e nós -, pautadas numa ausência de linearidade e na intensificação de recursos multimodais, ganharam, nos últimos anos, verdadeiro destaque nas pesquisas voltadas ao processamento textual. Afinal, muitas das temáticas já pesquisadas puderam ser revisitadas, nos últimos anos, com vistas a uma atualização no entendimento geral das novas formas possíveis de construção do(s) sentidos.

Assim, podemos identificamos, cada vez mais, a genuína preocupação nos estudos do texto com a investigação dos gêneros discursivos em meio digital, dado o surgimento e reelaboração de várias

práticas comunicativas na cibercultura. Marcuschi (2005a), ao falar da emergência de gêneros no ambiente online, já destacava, por exemplo, que muitos gêneros orais ou escritos passaram, com o advento da internet, a ter uma contraparte no meio virtual. O autor comparou, em sua análise, a carta pessoal e o bilhete ao e-mail; as conversações, aos chats; as reuniões em grupo, às vídeo-conferências; os diários pessoais, aos blogs.

Uma vez que, para Bakhtin (1979/2003), a emergência de novos gêneros depende essencialmente da demanda social, o que observamos, no contexto da cultura digital das duas últimas décadas, foi não só a ampliação da lista apresentada por Marcuschi (2005a), mas principalmente a rapidez e fluidez na reelaboração dessas práticas. Podemos, por exemplo, encontrar gêneros como o *e-mail*, que nesse ambiente se consolidaram e sustentaram uma relativa estabilidade até o presente momento, com as devidas reelaborações, até gêneros como o *scrap*, da “antiga” rede social Orkut, que deu lugar rapidamente a outras práticas, conforme a dinâmica de interação e necessidade dos usuários.

Araújo (2005) também já defendia, na perspectiva bakhtiniana, o conceito de *transmutação*, que corresponde à formação de gêneros complexos com base em gêneros primários, com estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. Foi o que ocorreu, segundo o autor, na passagem do diálogo cotidiano aos chats na web. Em estudos mais recentes, Araújo (2013, 2021) trabalha com as noções de reelaboração e constelação de gêneros. O fenômeno da reelaboração criadora, equivalente ao processo transmutação bakhtiniana, se dá no *continuum* da estandartização, na sua relação com a emergência de novos gêneros, considerando as mudanças e adaptações pelas quais passam essas práticas comunicativas, especialmente no ambiente da web. Já o fenômeno da constelação de gêneros, corresponde, conforme Araújo (2021, p. 106) a um agrupamento de situações comunicativas em torno das quais gravitam, em diferentes graus: (1) características comuns ao ambiente ou à esfera comunicativa; (2) características de sua constituição genética; (3) propósitos comunicativos. O autor aplica esse conceito ao agrupamento que pode ser feito com os diferentes chats da web: chat aberto, chat educacional, chat com convidado, chat reservado, chat personalizado e o chat de atendimento.

Desse modo, tendo em vista o atual debate em torno dos gêneros discursivos digitais, e considerando, ainda, que algumas temáticas ainda precisam ser revistas e ampliadas em função da ambientação digital, tais como a relação entre as modalidades oral e escrita, podemos admitir que as práticas tecnolinguageiras ocupam hoje uma posição de relevância nos estudos do texto, moldando novos desafios teóricos-metodológicos aos pesquisadores da LT.

## TEXTUALIDADE, INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO(S) SENTIDO(S) EM MEIO DIGITAL

Falar em mecanismos de construção textual dos sentidos a partir das práticas comunicativas na web implica não apenas abordar hipertexto em sua materialidade, por meio de seus links e nós, mas também considerar a dinâmica sociointeracional dos usuários, o uso ampliado de recursos multissemióticos, a velocidade de informação e, sobretudo, o conjunto conhecimentos ativados no processamento discursivo.

Em trabalhos anteriores (LÉ, 2012, 2017), apontamos quatro aspectos que, na passagem do jornal impresso para o jornal eletrônico, se manifestam como indicadores gerais da mudança de processamento textual/discursivo: (1) o aumento da interatividade com o leitor; (2) a ausência de linearidade; (3) a alta velocidade de informação e (4) a multimodalidade, com diversificação dos recursos multissemióticos. Embora tenhamos feito referência especificamente ao domínio jornalístico, os quatro fatores mencionados configuram uma alteração mais ampla da textualidade quando ela se dá em meio digital, em ou seja, nas teias não lineares do hipertexto.

No que diz respeito à apreensão dos objetos de discurso, que Mondada e Dubois (2003) consideram como processo de referenciação, podemos destacar que, em ambiente digital, os quatro aspectos mencionados (LÉ, 2012, 2017) influenciam sobremaneira negociação do(s) sentido(s) e a cadeias referenciais/inferenciais que são estabelecidas no hipertexto. A seguir, na figura 1, temos um exemplo de uma anáfora indireta (processo indireto de referenciação), no gênero *tweet*, em que são verificados alguns elementos da textualidade na web.

Figura 1:



O *tweet*, publicado em 17 de junho de 2021, é de autoria de Caio C. V. Machado, advogado, cientista social e cofundador do Instituto Vero, que promove debates de temas ligados a direitos digitais, educação midiática e combate à desinformação. No caso da expressão *o cara*, utilizada com referência a *serial killer*, percebemos que se trata de uma anáfora indireta, pois a apreensão do referente não ocorre por uma retomada em nível cotextual, mas sim de modo inferencial. Envolvem, então, a ativação de conhecimentos compartilhados sociocognitivamente entre os usuários, que, na expectativa do autor, interpretariam a expressão com referência ao presidente Bolsonaro. Assim, no exemplo apresentado, a expressão *serial killer* constitui apenas uma das âncoras nas quais se apoia o barco inferencial (MARCUSCHI, 2005).

Tal interpretação só é possível pela ativação desse tipo de conhecimento e pela sua associação ao contexto histórico e situacional: uma pandemia com mais de 500 mil mortos no país, de um lado, e o caso específico do assassino Lázaro Barbosa, que estava, à época da publicação do *tweet*, sendo procurado pela polícia em região próxima a Brasília. De fato, o caminho inferencial só se estabelece quando o leitor relaciona esses dois cenários aparentemente isolados, mas que, em termos da negociação de sentidos proposta, compõem o processo de referenciação. Entrariam aí outros conhecimentos sociocognitivamente compartilhados, ligados à presença cada vez maior, nas redes sociais, das *hashtags* #forabolsonaro #foragenocida e à ampla divulgação da marca de 500 mil mortos por covid em junho de 2021.

No que se refere à ambientação digital, vemos que o gênero em questão, *tweet*, é capaz de promover uma ampla interação e engajamento na rede social, ainda que sua extensão seja limitada a 280 caracteres. A possibilidade de curtidas, *retweets*, comentários e compartilhamentos é

sinalizada pelos ícones logo abaixo da mensagem. Há, nesse caso, um aumento da interatividade se comparado a um gênero da escrita tradicional, pois a repercussão da mensagem nas redes muitas surpreende o próprio autor, como observado no *tweet* em questão, que atingiu em pouco tempo a seguinte marca: 111 comentários, 8 mil *retweets*, 38,8 mil curtidas. No dia seguinte à publicação do *tweet*, essa alta interação e a grande repercussão foram comentadas pelos usuários (figura 2) e pelo próprio autor, que chegou a retuitar a mensagem, ampliando ainda mais o seu alcance nas redes. (figura 3). Pela resposta do leitor, na figura 2, vê-se que tal alcance pode se dar, ainda, em outras redes sociais (como em grupos de WhatsApp, via compartilhamento).

Figura 2:



Figura 3:



Quanto à velocidade de informação, diferentemente do que ocorre na escrita tradicional, percebemos a rapidez e fluidez na transmissão das mensagens via web imprimem aos usuários uma outra percepção do tempo. A repostas e reações nas redes são cada vez mais imediatas, o que muitas vezes pode levar a uma falsa interpretação ou dificuldade de depreensão dos sentidos. Esse movimento frenético, quase instantâneo, que leva, de certo modo, a assunção de outras sentidos não negociados ou não previstos pelo autor é registrado na figura 4, quando Caio. C. V. Machado, autor do *tweet*, tentar explicar que estava se referindo ao presidente Bolsonaro e não ao assassino Lázaro Barbosa. Nos comentários dos leitores também são registradas as tentativas de explicação e a depreensão equivocada do referente quando interpretado como Lázaro Barbosa. (figura 5). Outro aspecto demonstrado nos comentários da figura 5 é a rapidez com que as mensagens podem excluídas desse ambiente, caracterizando um volatilidade do conteúdo na web.

Figura 4:



Figura 5:



A ausência de linearidade também pode ser verificada nos *tweets*, na medida em que neles são usados *hashtags*, *links* e funções hipertextuais que remetem a outro bloco textual que pode ser acessado de modo não linear pelos usuários, formando uma teia tentacular na construção dos sentidos. A sequência de comentários num mesmo *tweet* pode ou não ser lida pelos usuários, sendo também uma das opções de leitura apresentadas. Assim, no hipertexto, são sugeridos vários caminhos os quais podem ou não ser trilhados pelo leitor. Isso, definitivamente, pode alterar a compreensão dos objetos de discurso, como no caso do *tweet* apresentado, em que toda a sequência de comentários não só confirma a apreensão do referente em questão como também traz informações adicionais que refletem a dinâmica sociointeracional do processamento textual/discursivo.

Por fim, no que toca à multimodalidade, a presença de recursos multissemióticos é bastante comum em gêneros do ambiente digital, sendo seu uso potencializado em comparação com texto da escrita tradicional, já que nos *tweets*, por exemplo, há possibilidade de inserirmos, além de imagens, gifs, vídeos, arquivos de áudio, emoticons e elementos da própria formatação do texto eletrônico. Nos comentários do *tweet* aqui analisado, podemos observar a inserção de imagens e gifs, compondo a natureza multimodal do hipertexto (figuras 6 e 7). A construção textual dos sentidos também será feita com base nesses recursos multissemióticos, sendo leitor capaz de ativar, sociocognitivamente, os conhecimentos necessários à apreensão dos objetos de discurso.

Figura 6:



Figura 7:



Na figura 6, vemos a inserção de uma imagem que revela a apreensão do referente por parte do leitor, associando - num jogo de palavras, mas também no cenário icônico - a figura do assassino Lazaro Barbosa ao presidente Jair Bolsonaro. Elementos como o enquadramento parcial do rosto do presidente, a predominância da cor preta e o capuz fazem parte dos recursos multissemióticos a serem observados pelos usuários. Na figura 7, notamos o uso de gifs (imagens com animação) como indicação de concordância com autor do *tweet*. A dança/animação apresentada no gif revela não só que o leitor concorda com Caio C. V. Machado, mas também sinaliza que foi devidamente capaz de apreender o referente, associando a interpretação do tweet ao presidente Bolsonaro.

Assim, diante do exposto, os quatro aspectos aqui mencionados (interatividade, não linearidade, velocidade de informação e multimodalidade) acabam por indicar como a análise textual pode e deve ser enriquecida ao se considerar as especificidades dos textos da ambientação digital. Afinal, eles determinam, em última análise, a construção e negociação dos sentidos do texto.

## O TEXTO NA CIBERCULTURA: DE UMA UTOPIA À DISTOPIA

Se pensarmos em como o contexto da cibercultura influencia nossas práticas comunicativas, nossas formas de processamento textual, chegamos novamente à reflexão de que a chegada da Internet não trouxe apenas uma transformação tecnológica, mas também linguística e social, como já apontavam Crystal (2005) e Marcuschi (2005a) na virada do século XX para século XXI. Santaella (apud FERRARI, 2018) lembra que a atmosfera inicial foi de otimismo e euforia; afinal, jamais havíamos lidado com tamanha quantidade de dados, tampouco com a velocidade e com a rapidez com que esses mesmos dados trafegavam na rede. Chegamos, na passagem do século e do milênio, à tão comentada Era da Informação e, com ela, o deslumbramento em diversas esferas sociais, inclusive nos campos científico e acadêmico.

Com exceção de algumas vozes antecipadamente distópicas, quando a internet começou a disseminar o computador como mídia comunicacional interativa e planetária, a euforia predominava. Enfim, a informação estava encontrando vias de se democratizar, tirando do poder e decisão de poucos a escolha dos recortes da realidade a serem colocados nos relevos da relevância. Todavia, há indicadores de que “o tiro saiu pela culatra”, como acontece em quase tudo que diz respeito ao humano. (SANTAELLA, apud FERRARI, 2018, p. 15-16)

Os indicadores apontados acima estavam certos: passadas duas décadas após todo esse “clímax” informacional, chegamos, enfim, a uma fase melancólica e distópica de toda progressa festa. Assim, a autora conclui que “o anticlímax desembocou naquilo que é atualmente chamado de ‘era das *fakes news*’ ou então “ou, então, da ‘era da pós-verdade’” (SANTAELLA, apud FERRARI, 2018, p. 2018, p. 17).

O que dizer então do processamento textual nessa atmosfera de pós-verdade, em que os sujeitos se encontram imersos em bolhas que os impedem de estabelecer qualquer conexão razoável entre os discursos e os fatos ou acontecimentos que eles designam? Um desafio está posto, sem dúvida, aos pesquisadores de áreas diversas, mas sobretudo aos que analisam o texto em seu processamento: estabelecer uma relação entre o fenômeno das *fakes* e as práticas sociocomunicativas da web. Resta-nos,

então, a tarefa de tentar responder, ainda que por um viés transdisciplinar, as seguintes questões: De que modo a construção de sentidos ocorre nas *fake news*? Quais elementos textuais (verbais e não verbais) distinguem as notícias das *fakes news*? Como caracterizar o comportamento sociointeracional dos interlocutores (usuários) diante do “vírus da desinformação”? Qual o papel dos usuários relativo ao compartilhamento de textos na web e à checagem de fatos?

Assim, pensamos que a LT, nesse sentido, tem muito a contribuir para a análise textual das *fakes*, ao investigar o texto como evento semiótico e sociointeracional e ao levantar estratégias e mecanismos específicos de textualização – incluindo referenciação, intertextualidade, situacionalidade, topicalização, entre outros - que fazem parte da negociação de sentidos no caso específico desse fenômeno que é tão viral e veloz quanto a própria transmissão de dados na web.

## PALAVRAS FINAIS

A ambientação digital trouxe, sem dúvida, inúmeras consequências ao campo teórico dos estudos do texto, na medida em que o seu objeto passa a incluir as peculiaridades das práticas comunicativas e sociointeracionais que são promovidas web. Se comparado à escrita tradicional, o texto em meio digital promove, em geral, maior interatividade entre os interlocutores, sugere um percurso não linear ao leitor (fisicamente explicitado por links e nós do hipertexto), atende à rapidez na transmissão de informações (especialmente nas modalidades síncronas) e, ainda, apresenta elementos multimodais diversificados que são essenciais à sua composição enquanto unidade semiótica. Assim, esses quatro aspectos que já apontamos em trabalhos anteriores (LÉ, 2012, 2017) - sendo especificamente relacionados aos gêneros do domínio jornalístico - parecem configurar, de alguma maneira, um quadro mais geral de mudanças pelas quais passou o objeto da LT.

Acreditamos que não é só possível pensar em novas formas de interação, atrelando-se textualidade e conectividades, mas, principalmente, perceber como grandes temas já bastante debatidos podem e devem ser

revisitados à luz da ambientação digital. Gêneros discursivos e suas reelaborações, o hibridismo das modalidades oral e escrita, a multimodalidade ampliada são apenas alguns dos tópicos que podem compor esse longo desafio nas abordagens do texto.

Por último, mas não menos importante, frisamos a real necessidade de considerarmos os elementos distópicos das práticas tecnolinguageiras, analisando como a alta velocidade de transmissão e compartilhamento de dados acabou desembocando, no contexto da cultura digital dos últimos anos, no fenômeno viral da desinformação. Pensar na relação entre *fake news* e linguagem vai além da investigação dos elementos e mecanismos de textualização nelas envolvidos, pois significa refletir sobre o nosso papel, enquanto atores sociais, no combate à desinformação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARAÚJO, Júlio César. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. São Paulo: Parábola, 2021.

ARAÚJO, Júlio César; COSTA, Sayonara Melo. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. 2013. Belo Horizonte. Anais. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/4792>. Acesso em 23 de julho de 2021.

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Trad. por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2005.

HERRING, Susan C.; ANDROUTSOPOULOS, Jannis. Computer-mediated discourse 2.0. In: TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E.; SCHIFFRIN, Deborah (Orgs.). *The Handbook of Discourse Analysis*. 2ª ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2015, pp. 127-151.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LÉ, Jaqueline Barreto. Referenciação e Gêneros Jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras-FL. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2012.

LÉ, Jaqueline Barreto. From printed to digital newspaper: what has changed? In: MILLER, Carolyn R.; KELLY, Ashley Rose. *Emerging genres in New Media Environments*. London: Palgrave MacMillan, 2017. p. 137-151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2005a, pp. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Igedore V; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1983). *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, MÔNICA M.; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena.(orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentidos. *Revista Educar*. N. 20 Curitiba, 2002, p. 59-75.

SANTAELLA, Lúcia. Prefácio: do Clima ao anticlímax das redes sociais. In: FERRARI, Pollyana. *Como sair das bolhas?* São Paulo: EDUC, 2018.

# A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

Verena Santos Abreu

## INTRODUÇÃO

O uso da língua exige do falante, dentre outras coisas, a escolha do gênero discursivo mais adequado. Dessa forma, é importante se considerar a dinâmica das relações e demandas entre os falantes, as novas formas discursivas e o grande número de gêneros discursivos que migram, surgem, desaparecem e/ou reelaboram-se, de forma mais estandardizada ou emergente, com o advento da rede mundial de computadores.

No presente texto, o objetivo principal é discutir os estudos da Linguística Textual (LT), destacando as suas fases e as suas contribuições na Linguística do século XXI, com atenção especial para a Fase Bakhtiniana (HEINE, 2012), que destaca os estudos da LT que contemplam o pensamento de Bakhtin (2011 [1953], 1992 [1929], 1988 [1975], 2009 [1929]), ao se abordar texto/discurso, sujeito e gêneros discursivos, dentre outras temáticas. Também são contemplados os estudos, especialmente na área da LT, sobre os gêneros discursivos que surgiram ou se reelaboraram com a popularização da internet – os denominados gêneros discursivos digitais.

Destaca-se que, com a interação cada vez mais frequente através da internet, a comunicação torna-se cada vez mais dinâmica, o texto cada vez mais semiótico e a escrita cada vez menos linear, conforme denotam vários gêneros discursivos digitais. Esse contexto, como não poderia deixar de ser, envolve toda a sociedade, visto que nela se constitui, e engloba também o ambiente escolar. Assim, a escola, como grande agência de letramento, não deve ignorar as diversas práticas de linguagem em ambiente digital, principalmente, porque muitos gêneros discursivos digitais tornam-se cada vez mais frequentes no cotidiano dos sujeitos, sobretudo em idade escolar. Além de tudo, é de suma importância a abordagem de gêneros discursivos digitais em livros didáticos de Português (LDP), tendo em vista o alcance

que esse recurso pedagógico ainda possui, sobretudo em comunidades menos favorecidas.

## A LINGUÍSTICA TEXTUAL, SUAS FASES E CONTRIBUIÇÕES

Em meio às diferentes ramificações do Funcionalismo, encontra-se a Linguística Textual (LT), que começou a se desenvolver na década de 60, na Europa, especialmente na Alemanha, rompendo com as limitações teórico-metodológicas da linguística formal, com o intuito de penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos (MARCUSCHI, 1983). Assim, na LT, o texto é o objeto particular da investigação linguística, por ser considerado a forma específica de manifestação da linguagem.

No primeiro momento, desde a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, a Linguística Textual encontrava-se muito ligada à gramática estrutural. Consoante Koch (2004), essa primeira fase foi denominada Análise Transfrástica, pois eram examinadas relações interfrásticas, privilegiando os processos de coesão e coerência pautados na correferencialidade, e, conseqüentemente, desconsiderando os elementos pragmáticos.

Já no segundo momento da Linguística de Texto, a partir da concepção de que o texto seria a unidade linguística hierarquicamente mais alta, superior à sentença, instaura-se a construção das Gramáticas de Texto. Nestas, “[...] tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (KOCH, 2004, p. 5). Nessa fase, os estudiosos da Linguística tinham como preocupação básica a determinação de regras que contemplassem a descrição de todos os textos de uma determinada língua. Passou-se, então, a postular a existência de uma competência textual, o que denota uma semelhança com a competência linguística chomskyana e a influência da gramática gerativa. Assim sendo, notabilizou-se, nesse período, a ênfase na materialidade linguística, estando o sentido atrelado a elementos cotextuais.

Por sua vez, no terceiro momento da Linguística Textual, conhecido como a fase das Teorias do Texto, o contexto pragmático ganhou relevância

para a compreensão do texto e se começou a discernir, claramente, as noções de coesão e de coerência como fatores de textualidade. Em seus estudos, Koch (2004, p. 13) analisa que esse foi o momento em que “[...] a pesquisa na Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como um sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”. Como pontua Heine (2012, p. 28), “[...] a partir das Teorias do Texto, as atenções dos pesquisadores da Linguística Textual (LT) voltaram-se para estudar o texto em uso”. Nessa fase, começou a ser considerada a competência comunicativa (HYMES, 1974) dos sujeitos e não mais a competência textual ou linguística dos falantes. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 173), “[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em quaisquer circunstâncias”.

Dentro da trajetória da Linguística Textual, destaca-se, ainda, a Virada Cognitivista, que ocorreu na década de 80, quando:

delinea-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada da consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2004, p. 21)

Com a Virada Cognitivista, a Linguística Textual entrou em uma nova fase, com uma nova concepção de texto – como resultado de processos mentais, e possibilitou importantes desenvolvimentos posteriores. Isso não representa o rompimento com a pragmática, mas uma espécie de complementaridade.

Por sua vez, questionamentos em relação à separação entre fenômenos mentais e sociais culminaram no surgimento da perspectiva sociocognitivo-interacionista, uma concepção interacional/dialogica da língua, apresentada por Koch (2004, p. 32-33), “[...] na qual os sujeitos são

vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”.

Ao considerar as fases já postuladas da Linguística Textual, Heine (2016) destaca os avanços obtidos nessa área na transição entre os séculos XX e XXI, e aponta sinais de novas fases, considerando desde a perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2004), que se estabilizou no Brasil no início do século XXI, até a Fase Bakhtiniana (HEINE, 2012), que, aos poucos, procura firmar-se nos estudos da Linguística Textual. A autora também enfatiza o amadurecimento dos autores da LT quando passam a considerar o sujeito social, abandonando as limitações inerentes ao sujeito individual de forte influência da pragmática de linha dura. Sobre a Fase Bakhtiniana, Heine (2016, p. 7), declara:

O momento sociocognitivista, contudo, mostra-se ainda com vestígios formalistas, ranço que levou Heine a postular um novo momento da LT, provisoriamente denominado de Fase Bakhtiniana da Linguística Textual. Para tanto, ressalta que, embora a literatura vigente da LT tenha incorporado algumas das concepções bakhtinianas, as suas pesquisas até então parecem não apresentar implicações resultantes das ideias do referido filósofo, como o princípio do dialogismo, que abarca um feixe de questões teóricas, a noção de ideologia, os aspectos sócio-históricos, a concepção bakhtiniana da linguagem, a concepção de sujeito, dentre outros. (HEINE, 2016, p. 7)

Embora a noção de sujeito social já apareça preconizada em obras de autores da Linguística Textual, como Koch (2004) e Marcuschi (2008), Heine (2016) traz uma sistematização como um novo momento da LT, tendo como base o pensamento de Bakhtin, que aponta o sujeito como responsivo, ativo; é o sujeito concreto das práticas sociais, que se constrói a partir de vozes diversas. Nessa perspectiva, para autora, o sujeito dialógico bakhtiniano se esbarra no arcabouço teórico do dialogismo, no qual impera a relação com o outro, de onde provém uma interlocução regulada por fatores histórico-ideológicos. Heine (2018) observa, contudo, nas reflexões de Bakhtin, que o sócio-ideológico e o individual não se encontram dicotomizados, pelo fato de se depreender, em qualquer enunciado, um querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado. Ela destaca,

portanto, que apesar de emergir a partir do outro, o sujeito dialógico detém nuances individuais, trazendo à baila a sua intencionalidade.

Contemporaneamente, percebe-se o envolvimento da Linguística Textual em diferentes temas pertinentes, que surgem ou ressurgem nos estudos do texto, como: as diversas formas de progressão textual, o processamento sociocognitivo do texto, as relações dialógicas que os sujeitos estabelecem entre si, a língua falada, a intertextualidade, tipologia textual, os gêneros discursivos (incluindo os gêneros discursivos digitais), dentre outros. Como já foi mencionado, nesse trabalho, dar-se-á um maior enfoque ao estudo dos gêneros discursivos.

## A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ESTUDO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Hodiernamente, dentre as diversas áreas a que têm se dedicado os estudiosos da LT, as discussões sobre os gêneros têm ganhado cada vez mais representatividade, seja com a aceitação de gêneros textuais ou gêneros discursivos. Como, nesse texto, envereda-se por uma abordagem bakhtiniana, será usada a denominação “gêneros do discurso”, uma vez que ela foi empregada pelo filósofo russo Bakhtin.

Diante de tanta repercussão e discussões sobre os gêneros discursivos nos últimos anos, principalmente no que se refere ao ensino, Marcuschi (2008, p. 147) sinaliza que “o estudo do gênero não é novo, mas está na moda”. A reflexão sobre o conceito de gêneros do discurso apresenta indícios desde a Antiguidade Clássica, inicialmente, nos pensamentos de Platão, e, posteriormente, nas ideias de Aristóteles. No entanto, as concepções apresentadas permeavam o âmbito da literatura e sua especificidade artístico-literária, bem como os gêneros retóricos (jurídicos, políticos) e a sua natureza verbal. Somente em meados da década de 1960, a Linguística conheceu o Círculo de Bakhtin, formado por estudiosos de variadas áreas que tinham como objeto de discussão a linguagem.

Tomando por base epistemológica a concepção de Bakhtin, acredita-se que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 261). Assim sendo, o filósofo russo considera que os enunciados devem ser vistos na sua função, ou seja,

no processo de interação. E a interação é concebida como um processo dialógico. Nas palavras de Bakhtin (2011 [1953], p. 271):

[o] ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma reação responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 271)

Nesse sentido, os dois sujeitos envolvidos no processo de interação possuem responsabilidades iguais para que a comunicação seja efetivada, de forma dialógica. Ainda sobre a interação, Bakhtin (2011 [1953], p. 275) enfatiza que “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativa responsiva”. Nessa dinâmica, o sujeito não escreve/fala para o “nada” ou para “ninguém” (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 275). Isso porque sempre “[...] se escreve/fala para o outro, nem que esse outro seja você mesmo” (ARAÚJO, 2017, p. 93). Assim, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 271), o que faz da interação um processo essencialmente dialógico. Desse modo, a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal completa [...]” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 128). É nessa concepção de língua em uso que se deve pensar nos gêneros do discurso.

Bakhtin (2011 [1953], p. 268) concebe os gêneros discursivos como fenômenos históricos, socialmente construídos: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 268). Eles são produzidos dentro das esferas de ação, cotidianas ou formais, orais ou escritas, impressas ou digitais, e são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Bakhtin (2011 [1953]) afirma que o uso da língua, na sua dinamicidade, exige do falante a escolha do gênero discursivo, conforme se pode observar no excerto textual a seguir:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada

e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 282)

Nessa perspectiva, Bakhtin (2011 [1953]) conceitua gêneros do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por três elementos (a tríade bakhtiniana) indissoluvelmente ligados no todo do enunciado: um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo da linguagem.

Os gêneros do discurso são realizados nas mais diversas áreas de interação humana, portanto, não podem ser dissociados da vida social, a qual é híbrida, maleável, complexa, o que explica a instabilidade dos enunciados. Assim sendo, os gêneros discursivos são tão heterogêneos quanto a sociedade onde eles estão inseridos, e a análise deles, nessa concepção, perpassa naturalmente a sua história, a cultura, as relações sociais de poder e todo o conjunto de elementos envolvidos na enunciação. São estas as características inerentes aos gêneros que acabaram sendo disseminadas em praticamente todas as teorias de análise de gêneros que são estudadas hoje, com destaque para a Linguística Textual.

As práticas sociais e os novos modos de ver a realidade implicam no aparecimento de gêneros discursivos ou na transmutação/reelaboração dos gêneros já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros discursivos, como os que aparecem no ambiente digital, proporcionam novas maneiras de se ver a realidade e de se estudar a língua em uso. Nessa dinâmica:

são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 262)

Sem dúvidas, as tecnologias digitais exercem diversas influências nas práticas sociais, que perpassam por diversas áreas, inclusive pela linguagem. São exemplos disso as novas formas de enunciar e os gêneros discursivos que emergem da mídia digital, migram ou se reelaboram e ganham novos traços na *Web*. Num ambiente multimodal como a internet, que possibilita uma gama variada de mudanças num curto espaço de tempo, graças ao seu caráter transitório, parece desafiador analisar aspectos de estabilidade dos gêneros discursivos digitais, com base em Bakhtin (2011 [1953]),).

Igualmente, mostra-se desafiador escolher, a partir das práticas sociais e interativas, quais gêneros do ambiente digital seriam fecundos para se fomentar o letramento digital em sala de aula.

É, pois, evidente que Bakhtin, entre as décadas de 1920-1950, não imaginava as práticas de linguagem que acontecem hoje na rede mundial de computadores, porém elas salientam ainda mais a relativa estabilidade dos gêneros e as relações dialógicas dos enunciados. Conforme Rojo (2013), a partir da teoria de gêneros de Bakhtin, é possível tratar, inclusive didaticamente, os novos enunciados multiculturais e multissemióticos contemporâneos e hipermodernos. Nesse sentido, a autora declara: “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” (ROJO, 2013, p. 19).

Portanto, os pressupostos do Círculo de Bakhtin, que embasam a maioria dos modelos de análises de gênero desde a década de 1970, continuam sendo bastante empregados pela comunidade científica, especialmente em ramificações da Linguística, como na Linguística Textual e a sua Fase Bakhtiniana. O estudo das formas de interação hodiernas, como as que envolvem os gêneros discursivos digitais é um bom exemplo de que ainda há muito a se dialogar, nos termos bakhtinianos, com a obra desse filósofo da linguagem.

## GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

Cientes de que os gêneros discursivos são formas de enunciar relacionadas à história de uma sociedade e à sua cultura, Rojo e Barbosa (2015) destacam que, com as tecnologias digitais da informação e comunicação, essas formas se tornam cada vez mais multimodais, isto é, misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; estática ou em movimento; sons musicais). As tecnologias digitais da informação e comunicação revelam necessidades enunciativas diferentes dos sujeitos e, para atendê-las, alguns gêneros são digitalizados, outros se reelaboram e tantos outros surgem – são os chamados gêneros emergentes

da mídia digital, denominação utilizada por Marcuschi (2004), ou os gêneros discursivos digitais.

Destaca-se que, ao se conceber os gêneros discursivos como fenômenos sociais, históricos e culturalmente sensíveis, torna-se difícil enumerar todos os gêneros existentes, afinal novos gêneros estão sempre por emergir. E o papel da rede mundial de computadores nesse processo é inquestionável, afinal há anos nota-se que “[...] a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 13). E a *Web* – sua rede mais popular e que mais cresce no mundo inteiro – também sofreu uma série de mudanças desde o seu surgimento, em 1991, marcando a vida e a maneira de interagir de falantes de/por várias gerações, como sintetizam Rojo e Barbosa (2015, p. 119):

A primeira geração da internet (WEB 1.0) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de *sites* como o Facebook e o Amazon, a *web* tornou-se cada vez mais interativa. Nesta *web* 2.0, são principalmente os usuários que produzem conteúdo em postagens e publicações, em redes sociais como Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como o YouTube, Flickr, Instagram etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com *web* 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet: *web* 3.0, a dita internet “inteligente”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119)

Como se pode depreender, a evolução da *Web* foi marcada por grandes mudanças, especialmente ao que se refere à interação. Gomes (2016) enfatiza que a grande virada da *Web* foi justamente da geração 1.0 para a 2.0, e destaca, além do aumento das possibilidades de interação, a apropriação de tecnologias multissemióticas – confluência de imagens, sons, vídeos, *links* etc. – oportunizada pela rede ao leitor-autor, conforme se observa:

O compartilhamento de imagens, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões, propiciaram novos usos da escrita nos quais, muitas vezes, a imagem passa a ter função central na construção dos sentidos (e não apenas periférica, como simples ilustração), como vemos nos fotologs e no YouTube, para citar os mais comuns. (GOMES, 2016, p. 86)

O que se observa, agora, é a interação por parte de leitores, denominação dada por Rojo (2013) para designar a mistura de leitores com autores, pois há a possibilidade de todos publicarem e exercerem, simultaneamente, os dois papéis. Já a *WEB 3.0*, além de conter toda interação proporcionada pela *WEB 2.0*:

pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e os seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa 'inteligência' já começaram a se fazer sentir em diferentes sites e redes sociais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121)

Todas as gerações da *Web* que vigoraram até então e, provavelmente, as que estão por vir, revelam/revelarão a proliferação e a circulação de uma série de gêneros discursivos com a função explícita de conectar e permitir a interação entre sujeitos na rede. Embora a terminologia “gêneros digitais” apareça em muitos trabalhos científicos da área da Linguística, nesse trabalho adota-se a terminologia “gêneros discursivos digitais”, com base no posicionamento de Araújo (2016, p. 52), que afirma que “[...] os gêneros não são digitais, mas discursivos”, pois a *Web* transmuta para si gêneros discursivos de atividades humanas, mas não sustenta uma esfera digital ou uma instância concreta que atenda às demandas de um discurso digital.

Alguns gêneros discursivos digitais que surgem em meio a uma necessidade sociocomunicativa e a atratividades exercidas pela mídia eletrônica se afastam mais do que as já existentes, são mais criativos, outros “[...] apresentam estrita relação com seus correlatos já existentes em outros ambientes; reconfigurados, apresentam características particulares, próprias da mediação pela tecnologia computacional” (VILLELA, 2010, p. 165). Esses últimos passaram por um processo de reelaboração e mesmo mantendo alguma similaridade com os gêneros anteriores apresentam uma nova relação com os usos da linguagem como tal.

Numa perspectiva bakhtiniana, a reelaboração dos gêneros discursivos consiste no fenômeno que explica a formação dos gêneros secundários, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. Bakhtin (2011 [1953]) exemplifica o caso da reelaboração do diálogo cotidiano para a esfera

literária, no qual aquele é absorvido e reinterpretado para o romance, passando a uma esfera mais complexa. Mas isso não deve ser interpretado como se existissem gêneros mais simples e mais complexos – todos os campos discursivos apresentam um certo grau de complexidade social, ideológica e histórica e a relação entre os gêneros primários e secundários deve ser analisada como um possível *continuum* (LIMA-NETO, 2014).

Considerando que os “Gêneros são entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27), faz-se necessário reconhecer que as tecnologias agregam novos hábitos à vida dos sujeitos, especialmente no que se refere ao processo de interação entre os falantes, o que resulta, dentre outras coisas, na multiplicidade de gêneros em modalidades digitais. Esses gêneros discursivos digitais comportam, além da linguagem escrita, imagem estática ou em movimento, música, vídeos, dinamizando as novas formas de ler e produzir textos. E é justamente isso que se pretende ilustrar com o gênero discursivo digital abordado em um livro didático das séries finais do Ensino Fundamental - um vídeo e a sua reelaboração em tutorial, como se pode acompanhar a seguir.

## TUTORIAL EM VÍDEO COMO OBJETO EDUCACIONAL DIGITAL (OED)

É imprescindível destacar a importância de se trabalhar os gêneros discursivos digitais em sala de aula, diante do seu potencial pedagógico, afinal, esses gêneros circulam na sociedade hodierna e, um ensino de Língua Portuguesa que se pauta na língua em uso, não deve ignorá-los. Como aponta Abreu (2018), a didatização de gêneros discursivos digitais, especialmente, em livros didáticos de Português, é algo desafiador, mas de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que:

Não se pode ignorar a importância que os livros didáticos ainda exercem nas aulas de Português, especialmente nas escolas da rede pública, sendo, muitas vezes um dos poucos recursos disponíveis para o professor. Mas novos tempos demandam livros mais adequados para preparar uma geração que vive em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Sendo assim, os livros impressos, os livros digitais e os manuais do professor devem fornecer uma

boa instrução para os profissionais da educação e para a promoção de multiletramentos em sala de aula. (ABREU, 2018, p. 332)

Nesse sentido, o vídeo<sup>1</sup> analisado a seguir integra os objetos educacionais digitais (OED) do livro do oitavo ano da coleção *Projeto Teláris: Português* (aprovado no PNLD 2017), na sua versão digital. A escolha desse OED para elucidar o que se discute nesse texto justifica-se por mesclar, em sua proposição de atividade, o trabalho com uma série de gêneros do discurso, atrelados ou não às tecnologias digitais: o mito (e a contação de histórias), o vídeo e o tutorial.

O vídeo em questão tem o seu uso indicado na página 28 do livro físico, na seção Prática de Oralidade, e faz parte do Capítulo 1 – “Narrativa mítica”. Conforme as autoras do LDP, a narrativa mítica é um gênero discursivo que destaca feitos heroicos de deuses e semideuses, geralmente relacionados aos mitos de um povo. O conteúdo digital é composto pelo vídeo, no qual Gracco Liveira conta o mito iorubá “O canto dos pássaros”, e quatro fragmentos/recortes desse mesmo vídeo, com trechos do vídeo “original” e legendas prescritivas, orientando como contar um mito, caracterizando-se, assim, como um tutorial.

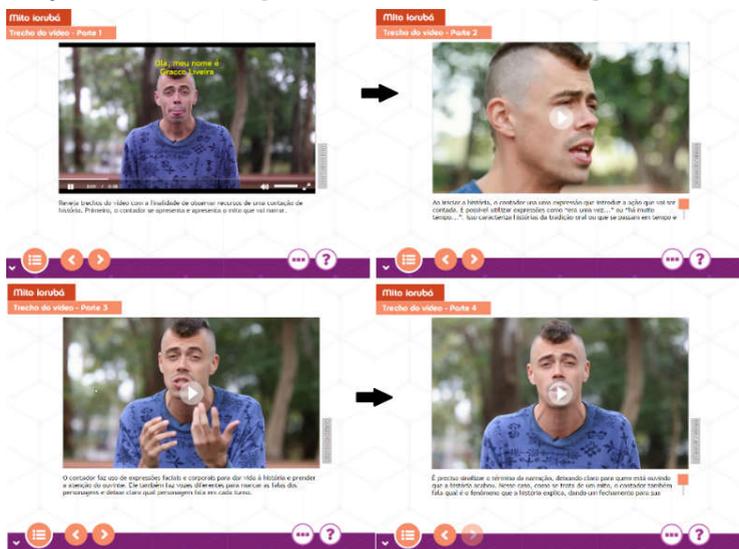
Entende-se o gênero discursivo tutorial como um texto especializado, repleto de termos, cujo objetivo é instruir um indivíduo ou um conjunto de indivíduos que necessitam de determinadas orientações. Conforme Santiago, Krieger e Araújo (2014), o tutorial é um gênero discursivo que visa à instrumentalização de todo e qualquer indivíduo que esteja envolvido em uma atividade que demande determinada prática para operacionalizar uma ferramenta informatizada. Sumiaya (2017) aponta a (re)organização desse gênero do discurso, podendo ser, originalmente, associado a um manual de instruções, que se (re)organiza como tutorial para fins computacionais e, contemporaneamente, aparece como tutoriais em vídeos com temáticas variadas, todos com pelo menos um objetivo em comum: ensinar algo a alguém.

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um trabalho impresso, não se pode efetivamente mostrar o objeto de análise – um vídeo/tutorial.

Segundo a introdução do OED, os recortes trazem destaques e orientações de como realizar uma performance semelhante à de Gracco Liveira, ressaltando estratégias expressivas que podem tornar a narrativa de um mito mais clara e envolvente: “Esse material audiovisual possibilita observar as características de uma contação de história e do próprio gênero mito, além de oferecer um tutorial de aprimoramento da técnica de contar histórias” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, s/p). A figura 1 demonstra, apesar das limitações do impresso, a ideia principal desse conteúdo digital, com a introdução dos quatro recortes que constituem o tutorial. As imagens que constituem a figura foram obtidas através da captura de tela.

Figura 1: OED: Tutorial a partir da contação de mito Iorubá (adaptado).



Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015.

Como se pode observar na adaptação trazida pela figura 1, o vídeo foi reelaborado em um tutorial, composto por quatro vídeos mais curtos, nos quais as legendas são fundamentais para a construção do sentido. O tutorial é bastante adequado ao que se propõe aos discentes, posteriormente, como atividade no livro impresso: pesquisar e contar aos colegas uma narrativa mitológica da Grécia Antiga. Também, na subseção “Como Narrar”, no

livro impresso, as autoras oferecem instruções que dialogam com as que aparecem no tutorial, como: falem de modo claro e audível, com ritmo e modulação da voz; garantam a interação corporal com a plateia, olhando atentamente para as pessoas para detectar qualquer dúvida.

Na parte específica do Manual do Professor, na página 417, as autoras registram um dos objetivos para essa atividade na seção “Prática de oralidade”: exercitar a contação em público, destacando a necessidade de estimular sistemicamente a expressividade, a articulação clara de palavras, a desinibição para falar em público com postura e tom de voz adequados. Isso leva a crer que, além de colaborar com a compreensão do processo de contação de mitos, destacando entonações diferentes e expressões faciais e corporais, os vídeos disponibilizados, e todos os seus recursos multissemióticos, instruem os discentes em relação às características do próprio gênero discursivo que será apresentado.

Assim sendo, passagens como “o contador se apresenta e apresenta o mito que vai narrar”; “é possível utilizar expressões como 'era uma vez...' ou 'há muito tempo...'”; e “como se trata de um mito, o contador também fala qual o fenômeno que a história explica, dando um fechamento para a sua apresentação”, presentes nas legendas do tutorial, contribuem para o letramento dos discentes do oitavo ano. Além de tudo, a multimídia em vídeo e a sua reelaboração (nos termos bakhtinianos) em um tutorial podem ajudar significativamente na realização dessa atividade e, mais que isso, podem contribuir para um ensino de língua pautado no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Todavia, o material didático não explorou a reelaboração desses gêneros, mas seria uma reflexão interessante para se fomentar em sala de aula, uma vez que contempla não apenas os gêneros discursivos que surgem, mas também os que se reelaboram na internet, numa perspectiva de *continuum*, diante da dinâmica digital e das necessidades comunicativas, refletindo as novas formas de interação que apresentam a tela como suporte.

Também é interessante se destacar um exemplo de “conclusibilidade” que aparece nesse objeto educacional digital, mais especificamente no vídeo com o quarto trecho: o término da narração. O enunciado bakhtiniano, como unidade de comunicação discursiva,

apresenta traços fundamentais, como a alternância dos sujeitos falantes – característica entendida como a responsável por delimitar as fronteiras do enunciado; e a conclusibilidade do enunciado, que consiste em um traço interno da alternância dos sujeitos, pois tal alternância só é possível quando o falante enunciou tudo o que deveria, sob determinadas condições.

A conclusibilidade é, portanto, a inteireza do enunciado. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 17), “[...] pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que o define são as suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes”. Igualmente, a conclusibilidade do enunciado, por si, também apresenta características: a exauribilidade do objeto; o projeto de discurso do falante (o seu intuito); e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Apesar das limitações do impresso diante de um gênero discursivo digital, na figura 1, é possível observar parte das orientações que aparecem como legenda: “É preciso sinalizar o término da narração, deixando claro para quem está ouvindo que a história acabou. Nesse caso, como se trata de um mito, o contador também fala qual é o fenômeno que a história explica, dando um fechamento para sua apresentação”.

Então, no vídeo, o contador Gracco Liveira fala: “E é justamente por isso, segundo a mitologia iorubá que os pássaros mais bonitos, geralmente, não cantam bem. Espero que vocês tenham gostado da história. Até a próxima” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, s/p).

As características da conclusibilidade aparecem de forma clara nesse exemplo, uma vez que é possível perceber a exauribilidade do objeto – há um acabamento diante da finalidade do enunciado, uma vez que o mito chegou ao final; o projeto de discurso do falante – o intuito era narrar a história; e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, que ficam evidentes na legenda e na fala do contador de histórias, seguindo o que se é esperado do gênero discursivo mito, e “[...] seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 290).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos hodiernos da LT, especialmente os que integram a sua Fase Bakhtiniana, têm muito a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa e com o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula. Nesse sentido, contemplar o estudo do texto e de diversos gêneros discursivos digitais nas aulas de língua materna é de extrema relevância e um caminho para se desenvolver a competência comunicativa dos discentes.

Como ressalta Marcuschi (2004), do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros já existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros. E a escola, principalmente no que tange às aulas de Língua Portuguesa, não pode se isentar dessa abordagem. A internet já faz parte do cotidiano de grande parte dos discentes, os profissionais de educação precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes nos distintos espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) e recursos diversos, como o livro didático de Língua Portuguesa, para enfrentar os desafios que estão colocados: letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para interagir de forma satisfatória nas mais variadas situações comunicativas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Verena Santos. *A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de Português nos anos finais do Ensino Fundamental: o desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Salvador: Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2018.

ARAÚJO, Júlio César. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de. *Análise dialógica de réplicas no gênero comentário-online: a compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico*. 2017. 162 fl. Tese (Doutorado). Departamento

de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba – UFPE, João Pessoa, 2017.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2011.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, [1929] 1992.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, [1975] 1988.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec [1929] 2009.

BORGATTO, Ana Triconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris*: Português. Livro digital. 8º ano. São Paulo: Ática, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GOMES, Luiz Fernando. \_\_\_\_\_. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HEINE, Lícia Maria Bahia; Incursões sobre a linguística no século XX com foco na linguística textual. Salvador, EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. *A Perspectiva Bakhtiniana da Linguística Textual: os elementos verbais e não verbais no processo de referência*. 2016. (No prelo).

\_\_\_\_\_. *Notas de aula – informação verbal*. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA-NETO, Vicente de. *Um estudo da emergência de gêneros no Facebook*. 2014. 312 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Letras Vernáculas. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). *Hipertexto e*

*gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 1983.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio César. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. In: *Filologia e Língua Portuguesa*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP): São Paulo. v. 16, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/84561/95328>>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

SUMYIA, Aline Hitomi. O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), 2017.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras. In: RIBEIRO, Ana Elisa [et al]. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

# TDICS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONEXÃO NECESSÁRIA

Andréa Beatriz Hack de Góes

## EM BUSCA DE SINAL

A sociedade atual cada vez mais respira e transpira tecnologia, num curso de mudanças de comportamento, produção e trabalho célere e irreversível. Não obstante o fato de barreiras econômicas ainda manterem um significativo número de indivíduos excluídos do acesso às modernas tecnologias, principalmente as digitais, é importante observar que elas já se fazem presentes nos mais variados espaços, tanto privados quanto públicos, o que impõe cada vez mais a necessidade de aquisição e desenvolvimento dos chamados “letramentos digitais”<sup>1</sup> (DUDENEY et. al, 2016). Totens de autoatendimento são cada vez mais comuns, não apenas em agências bancárias, mas em estacionamentos, shoppings, cinemas, bem como máquinas de autoatendimento para comprar e de consulta de preços com leitor de código de barras, isso sem contar os caixas eletrônicos, disponíveis há mais tempo. Seu uso exige que as pessoas possuam conhecimentos, ainda que básicos, para interagir de maneira autônoma com eles, o que implica até mesmo em uma questão de segurança, especialmente no que se refere aos caixas eletrônicos citados. E nesse contexto, por um lado incerto e nebuloso, e por outro, prenhe de desafios e possibilidades, o que se espera da escola? O que ela pode e deve oferecer à sociedade? Que tipo de ensino e de professores são requeridos para a educação do século XXI?

Segundo DUDENEY et. al, 2016, a escola precisa ser capaz de preparar seus estudantes para a era pós-industrial, na qual pessoas e empresas são digitalmente conectadas, e para tanto, urge desenvolver

---

<sup>1</sup> Conforme Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum, os letramentos digitais consistem em “habilidades individuais e sociais, necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY et. al, 2016, p. 17); (grifo nosso).

habilidades atualmente requeridas, “como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente.” (DUDENEY, et. al. 2016, p. 17). Roxane Rojo salienta ainda que o advento desses novos letramentos promove não apenas avanços de natureza tecnológica, mas uma nova mentalidade que já marca as gerações mais novas, nascidas num contexto não mais definido pela hegemonia da cultura impressa. Nesse sentido, a professora defende a importância de que a escola, enquanto principal agência de letramento, “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7).

Isso porque, no âmbito da cibercultura vigente, de acordo com Pierre Lévy (1999), as TDICs impõem novas formas de leitura e de escrita, o que requer, por sua vez, competências e capacidades de leitura e produção de textos diferentes, que deem conta da hipertextualidade presente em redes permeadas por uma imensa diversidade de linguagens simultâneas, fluidez, mobilidade, velocidade e interação. Nesses espaços virtuais, diferentes interlocutores se conectam e trocam conhecimentos, restando assim abolidas as fronteiras do tempo e do espaço físico e geográfico. Para a autora, a escola precisa “enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8).

Dentre as habilidades que, segundo Rojo, a escola deveria se preocupar em desenvolver, estão os “letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos.” (ROJO, 2013, p. 8). Nesse sentido, observa-se um movimento marcado, ao mesmo tempo, pela reafirmação e renovação do papel da escrita, que agora assume um caráter de intensa hibridização, ao passo em que mescla em si a linguagem visual, imagética, bem como outras linguagens. Quanto a isso, Lemke (1998) enfatiza a necessidade de se considerar e compreender que essa multiplicidade semiótica de linguagens presente nas plataformas digitais potencializa, por sua vez, a produção de significados, e ao mesmo tempo também

descentraliza essa produção, o que abre um espaço sem precedentes a um protagonismo cada vez mais amplo e consolidado dos sujeitos aprendentes.

Tal protagonismo estudantil, contudo, pode gerar desconforto, ou mesmo rejeição por parte do professor, à medida em que este resista em abrir mão de seu lugar de poder enquanto detentor do conhecimento. No entanto, é preciso atentar-se a grave alerta que Dudeney et. al. 2016 deixam aos docentes, dirigindo-se mais especificamente aos que ensinam língua materna, um dos objetos da pesquisa aqui explicitada:

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (DUDENEY et. al, 2016, p. 19)

Assim, considerando o presente contexto, prenhe tanto de desafios quanto de possibilidades, a reflexão sobre o papel da escola e, também, dos professores na atualidade torna-se não apenas necessária, mas urgente. É preciso avaliar cuidadosamente como podem (e devem!) promover a formação, não apenas de leitores e autores, mas também dos cidadãos do século XXI, para que sejam críticos, conscientes, autônomos e engajados, capazes de lidar com tantas novidades e inovações, de modo a não sucumbir nesse verdadeiro oceano de informações e conteúdos disponibilizados na internet (ou “infomar”, no dizer de Gilberto Gil, em letra da música “Pela Internet”, de 1999).

A principal motivação do trabalho aqui reportado está no claro entendimento de que a escola não pode se omitir em face das tantas demandas da sociedade atual, mas para atendê-las adequadamente, precisa também, ela mesma, renovar-se, passar em revista modelos e metodologias e, principalmente, aprender a ouvir seus estudantes e, na pessoa do professor, ser capaz de delegar-lhes protagonismo. Acreditamos que as tantas e profundas mudanças trazidas pelas novas tecnologias digitais representam, para uma instituição secular como a escola, uma desafiadora oportunidade de arejar e ampliar seu escopo, alcance e relevância. Aliás, mais do que possibilidades, é algo imperativo. Posto isso, entendemos que o mero investimento na estrutura física e na aquisição de recursos

tecnológicos é, não apenas insuficiente, como inútil, se não for acompanhado ou mesmo antecedido pela preocupação com uma formação adequada e igualmente contextualizada de seus professores, a qual precisa corresponder e ser condizente a essas demandas. Para nós, introduzir as novas tecnologias no espaço da sala de aula, como recurso e ferramenta didática efetiva, é muito mais do que simplesmente “trocar o quadro pela tela”, o papel, analógico, pelo espaço digital, o que configuraria em um mero modismo superficial, com apelo mais comercial e político do que interesse pedagógico. Segundo Magda Soares,

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (...) A hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146)

Lançar mão das tecnologias digitais, explorando didaticamente suas infinitas possibilidades enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem, requer problematizar teoricamente elementos como o hipertexto e os letramentos digitais, considerando seu alcance e abrangência, bem como a perspectiva da inclusão digital que a escola pode promover, contemplando de maneira consistente o viés crítico. E isso, por sua vez, impõe uma intervenção didática consistente e teoricamente embasada, a qual depende da oferta de profissionais bem formados e devidamente preparados para atuarem nesse contexto.

## ESTABELECCENDO UMA CONEXÃO

O ciberespaço oferece inúmeras possibilidades de interação entre seus usuários, conhecidos e autodenominados como “internautas”. Nesse sentido, cabe salientar que todos os professores que colaboraram fornecendo dados para esta pesquisa são também usuários da internet, visto que possuem e usam redes sociais variadas. Mas, e quanto à sala de aula?

Será que é possível também trazer e adaptar, didaticamente, ações pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita ao espaço digital, com vistas à formação de leitores mais contextualizados com as TDICs, proporcionando-lhe o desenvolvimento de letramentos digitais, os quais pressupõem novas formas de ler, escrever, produzir conhecimentos e interagir socialmente?

Para Dudeney et. al., a escola do século XXI precisa ser capaz de preparar seus estudantes para participarem e conviverem em sociedades pós-industriais, conectadas digitalmente e cada vez mais marcadas pela presença, atuação (e dependência) de inteligências artificiais. Nesse sentido, não bastam, nem ao professor, nem aos alunos, conhecimentos técnicos de informática, que lhes angariem basicamente o simples manuseio das ferramentas da máquina e acesso às redes sociais e sites. A perspectiva de uma formação escolar mais abrangente (e, portanto, mais significativa e eficiente) exige que se viabilize e promova reflexão crítica e aprofundada sobre os números conteúdos disponibilizados na rede *online*. E é aí que a intervenção do professor em sala de aula se faz crucial, à medida em que proporciona aos estudantes a possibilidade de construir, tanto individual quanto coletivamente, uma postura crítica que lhes torne capazes de avaliar criteriosamente e então se apropriar de modo consciente e produtivo da infinidade de informações contidas no “mar” cibernético, evitando, desse modo, que simplesmente “se afoguem” nele!

Pinheiro (2005), ao incentivar o uso de hipertextos como recurso de ensino, ressalta a importância e necessidade da mediação dos professores nesse processo, apresentando aos alunos estratégias de leitura que os habilitem a compreender significativamente a gama de informações comportadas no hipertexto digital, ao passo em que também defende o protagonismo e autonomia dos educandos:

Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital. Como selecionar e filtrar conhecimentos, estabelecer as relações entre os diversos fragmentos [...]. Ainda é necessário ressaltarmos que a leitura não deve ser vista como única [...], é necessário considerá-la em sua multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto. Nesse sentido, o aluno teria

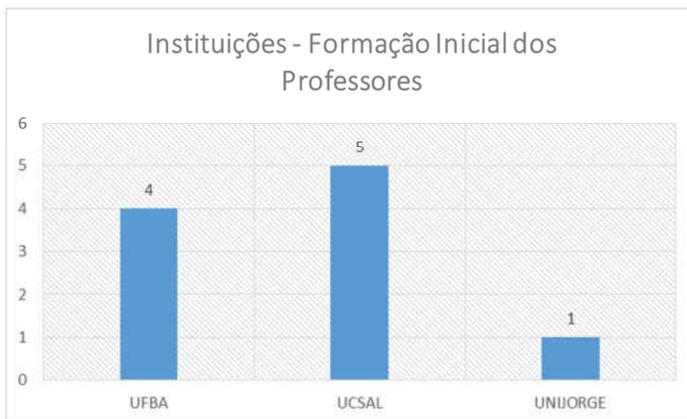
lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem. (PINHEIRO, 2005, p. 146)

Segundo esse autor, a mediação realizada pelo professor no trabalho com o hipertexto não deve inibir a iniciativa do aluno no processo de aprendizagem, gerando qualquer tipo de dependência, muito pelo contrário. O docente precisa ser capaz de se colocar como um “coordenador de roteiros seguros e eficientes para a construção do conhecimento do alunonavegante” (PINHEIRO, 2005, p. 146). Isso porque a maior parte do acervo de conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade ao longo de milênios está, hoje, acessível ao toque de um dedo, ou seja: o professor já não é mais, e isso há um bom tempo, a única e exclusiva fonte do saber. Mas, se isso não é um problema, então, que papel o tem ainda nesse contexto?

Quanto a isso, é importante frisar mais uma vez a necessidade e importância de o professor, que já é, na maioria dos casos, conforme dito acima, um usuário da internet, transcender essa condição mais individual, a qual também compartilha com o aluno também usuário, e buscar didatizar tais interações nos espaços digitais, trazendo essa vivência para a sala de aula. No entanto, como ele poderá fazer isso sem receber o devido preparo, e mais: sem ter a estrutura escolar necessária para tanto?

Conforme Araújo e Costa, “é importante que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana” (ARAÚJO E COSTA, 2007, p. 32-33). No entanto, não é isso que se vê na maioria das escolas, notadamente as públicas, percepção essa que foi confirmada pela pesquisa empreendida, intitulada “Hipertexto na sala de aula: novos modos de ler e de escrever na cibercultura, novas estratégias de ensino na escola”. A segunda etapa desse trabalho, conforme já mencionado, teve como foco coletar dados junto aos professores de Língua Portuguesa das escolas selecionadas para participar da pesquisa e que aceitaram colaborar, buscando identificar e verificar qual a percepção deles sobre as TDICs na educação, e se elas têm espaço e relevância dentro das aulas. Ao todo, dez (10) professores atuantes nas escolas públicas selecionadas (entre

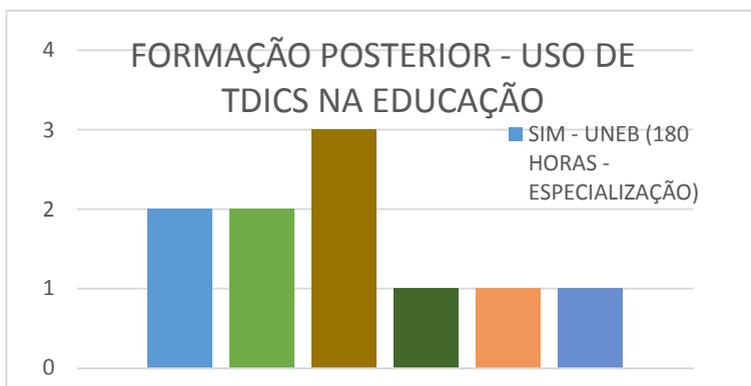
municipais e estaduais) aceitaram colaborar com a pesquisa e responderam ao questionário proposto. A primeira pergunta diz respeito à instituição e ao ano de formação na licenciatura em Letras:



Quanto ao ano de formação, estes vão de 1981 (mais antigo) a 2010 (mais recente). Consideramos importante coletar esse dado, pois defendemos a tese de que um trabalho teoricamente embasado e profícuo para um trabalho efetivo e eficiente com as TDICs e letramentos digitais na escola está diretamente relacionado à formação inicial do professor. Nesse sentido, obtivemos um dado bastante preocupante: 90% dos participantes declararam não haver nenhum componente na grade curricular de seu curso que abordasse o uso pedagógico das novas tecnologias, o que consideramos lamentável, apesar de esperado. Isso só faz reforçar um dado obtido na primeira etapa da pesquisa, referente às instituições que formam professores e é perfeitamente coerente com o fato de a maioria dos entrevistados admitir que, considerando essa formação inicial, necessita de preparo e capacitação específica quanto ao uso da TDICs em suas aulas, o que pode facilmente ser observado abaixo:



No que diz respeito a essa formação posterior, é notório observar que 80% dos entrevistados buscou fazer cursos posteriores à graduação, contemplando o uso das novas tecnologias na educação, sendo que 20% fizeram na modalidade especialização, curso de 360 horas oferecido pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia – pública estadual que também foi objeto da etapa 1 da presente pesquisa), 10% também fez curso na UNEB, porém de 180 horas. Já 30% desse contingente fez cursos promovidos pela Secretaria de Educação, e 10%, na UFBA, sem indicação de carga horária, enquanto 20% não fizeram curso nenhum:



Interessante observar que o participante cujo curso de licenciatura foi concluído há mais tempo (1981) foi um dos que fez um curso de formação continuada maior (360 horas), o que interpretamos como uma

preocupação muito salutar desse educador em se atualizar com vistas a melhorar o desempenho em seu trabalho, no que se refere ao uso das novas tecnologias, principalmente considerando o tempo transcorrido de sua formação inicial.

No que se refere à importância do uso de ferramentas tecnológicas digitais nas aulas de Língua Portuguesa, todos os docentes admitiram reconhecer sua importância como elemento que pode favorecer e beneficiar o processo de ensino-aprendizagem, por chamar a atenção dos alunos, que já são usuários, além de dinamizar as aulas, como elemento mais condizente com a atualidade e com suas vivências sociais hodiernas. Apenas um dos entrevistados declarou não considerar as TICs como imprescindíveis ao ensino, não coincidentemente, justo o que não buscou fazer nenhuma formação posterior na área, o que para nós é profundamente significativo:



Porém, considerando as respostas positivas dos outros 9 participantes, somadas à busca pela formação continuada de 8 deles, percebemos como muito importante e animadora essa preocupação e interesse desses docentes, o que indica o tão necessário despertamento para a necessidade do uso da TDICs em sala de aula, não como uma espécie de “varinha mágica” que instantaneamente resolverá os tantos e complexos problemas da educação, mas como estratégia que contribua para manter e estabelecer um lugar de significativa relevância para a escola no século XXI,

sendo que esta não pode simplesmente ficar alheia às profundas e céleres mudanças que ocorrem para além de seus muros.

Quanto ao uso efetivo de tecnologias nas aulas, todos os participantes declararam que usam, alguns com mais constância, outros em uma frequência menor. Os recursos tecnológicos mais citados foram o projetor de slides e filmes, notebook e caixa de som; aparelho de DVD e rádio foram mencionados por um participante, bem como sites da internet e aparelho celular, também por um professor. Contudo, cabe observar que alguns desses aparatos não se classificam como digitais, o que vai de encontro à queixa mais recorrente dos entrevistados: a péssima qualidade do sinal da internet oferecida nas escolas, sendo que algumas sequer o têm. Segundo os professores participantes, essa situação, que remete logo à próxima questão, sobre a estrutura disponibilizada pela escola, é o principal fator que inibe e impede um uso mais efetivo e frequente das TDICs nas aulas, no que diz respeito a uma maior exploração de suas possibilidades, especialmente para a realização de pesquisas, que poderiam ser feitas pelos próprios celulares, mas dependem de haver (se a escola permitir!) conexão com a rede, e de esta ser de qualidade, ou seja, minimamente estável.

Em sequência, os participantes foram solicitados a descrever os recursos tecnológicos disponíveis na escola para uso em sala de aula. Em geral, todos declararam que a escola possui alguns dos equipamentos citados na questão anterior, como projetor, notebook, TV... mas a maioria declarou que o respectivo uso é dificultado, e não raro, inviabilizado, pela quantidade insuficiente, problemas técnicos, falta de subsídios, como cabos, plugues, problemas na própria instalação elétrica... Além disso, alguns professores também manifestaram que o fato de os equipamentos multimídia estarem instalados em uma sala, laboratório ou auditório impede que possam ser levados para a sala de aula, além de o uso ser condicionado à disponibilidade do espaço, que é comum, e a depender do tamanho da escola e número de turmas, muito concorrido. Portanto, fora as questões relativas à formação e ao preparo dos docentes para o uso didático e pedagógico das tecnologias digitais, as dificuldades estruturais dos estabelecimentos de ensino, especialmente os públicos, também constituem barreiras que dificultam e terminam mesmo por impedir um uso efetivo

dessas ferramentas, que tanto ganho poderiam trazer aos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto aos equipamentos mencionados pelos participantes, é importante observar que a maior parte desses aparelhos tecnológicos, como caixa de som, TV, aparelho de DVD, e mesmo o projetor (que às vezes é o ainda o retroprojetor, de “lâminas plásticas” ou “transparências”, sem contar o antigo projetor de slides fotográficos) não correspondem exatamente às tecnologias digitais. Mesmo o notebook citado, que se enquadra nesse critério, costuma ter seu uso condicionado à projeção de arquivos já baixados e armazenados em dispositivos como pendrives ou CDs, ou seja, é uma tecnologia meio, e não fim, manipulada, nesses casos, exclusivamente pelo professor. Mas, conforme já salientado, essa restrição a um uso mais significativo e compartilhado com os alunos costuma ser imposta pela falta ou precariedade do sinal de internet na escola, o chamado *wi-fi*, o que se configura como um grave limitador à exploração mais ampla e adequada que os aparatos tecnológicos mencionados poderiam oferecer no espaço das aulas. Contudo, tal lacuna corresponde, por sua vez, a uma questão diretamente relacionada a políticas públicas de fomento à educação, no que diz respeito ao investimento na estrutura das escolas públicas, que se já deixa muito a desejar em vários aspectos, como espaço físico qualificado, materiais e recursos, com os aparatos tecnológicos, isso não poderia ser diferente, podendo ser até pior, visto que são mais onerosos e exigem manutenção e monitoramento especializado, que a verba destinada à escola geralmente não cobre.

Na última pergunta de nossa entrevista, quisemos saber dos participantes se eles achavam que o uso das TDICs nas aulas poderia promover a inclusão digital dos estudantes. A proporção das respostas, como se pode ver abaixo, já era esperada, mas nem por isso foi menos animadora:



No entanto, a maioria dos que entendem que o uso das TDICs na escola pode, sim, promover a inclusão digital desse público também ressaltou que isso só poderá realmente acontecer se esse uso for efetivo, mas para isso se for resolvido o problema da precariedade da estrutura das escolas, onde faltam equipamentos, suporte técnico, e um dos entrevistados também citou a necessidade de preparo dos professores, no próprio âmbito da escola. Outro entrevistado também respondeu afirmativamente à pergunta, mas salientou que o uso das TDICs na escola só poderá favorecer à inclusão digital dos estudantes se for realmente efetivo, no que lhe damos toda a razão.

#### *Ciberespaço e sala de aula: ponto de intersecção?*

Na etapa seguinte de nossa pesquisa, pedimos aos professores que gentilmente responderam à nossa entrevista se poderíamos observar pelo menos uma aula deles, de preferência, as chamadas “geminadas” – dois horários em sequência. Dos 10 (dez) docentes que colaboraram com a entrevista, cujas respostas sistematizamos e analisamos acima, 7 (sete) aceitaram ter suas aulas assistidas, e 3 (três) recusaram.

Durante as observações, foram utilizadas fichas com alguns elementos correspondentes ao objeto da pesquisa a serem identificados (ou não) e analisados nas aulas de Língua Portuguesa. O primeiro deles,

obviamente, foi o uso de recursos tecnológicos, e das 7 (sete) fichas, cinco apontaram a utilização de algum recurso tecnológico, como projetor e computador. No entanto, nos dois itens seguintes da ficha, que visavam identificar um possível trabalho com gêneros digitais e/ou hipertexto dentro de uma aula de LP, todas as observações resultaram negativas, ou seja: o notebook e o projetor são de uso exclusivo do professor, e sua utilização é apenas como suporte, cuja exploração pouco se distingue ou amplia do que já acontece com o material impresso, notadamente, os livros didáticos, um dos principais recursos utilizados. Quanto à receptividade dos alunos às propostas do professor em sala de aula, mais da metade foi interpretada como positiva, o que significa que eles corresponderam ao que foi solicitado e se envolveram no trabalho desenvolvido em aula, e apenas uma observação considerou negativa a resposta da turma à estratégia proposta pelo professor, o que se traduz basicamente em desinteresse, omissão, conversas paralelas acentuadas, ou mesmo quando estudantes se retiram da sala. Nosso instrumento não possibilita, e, também, não é interesse da pesquisa apontar possíveis causas para tal reação, pois pondera-se também que a margem de observação – apenas um dia de aula – é demasiadamente restrita para qualquer tentativa nesse sentido.

No entanto, apesar dessa pequena quantidade de observações, os dados coletados, enquanto amostragem, foram suficientes para indicar e, também, corroborar o que vem sendo colocado como hipótese desde o início da pesquisa: o trabalho com as tecnologias digitais na escola ainda é demasiadamente incipiente. E, não obstante o fato de nosso recorte de pesquisa recair sobre a área de Língua Portuguesa, que consideramos essencial pelo fato de atravessar todas as demais, acreditamos que tal situação é comum a todas, e basicamente pelos mesmos motivos já mencionados: falta de preparo do corpo docente para explorar e desenvolver os letramentos digitais, somado à precariedade estrutural das escolas públicas, carentes de equipamentos e suporte técnico adequado, tanto quantitativa, quanto qualitativamente. Tudo isso resulta em um quadro profundamente desanimador e, ao mesmo tempo, preocupante, ao se constatar que a escola não apenas tem se omitido, mas também vem falhando em seu papel de formar cidadãos para o contexto digitalmente

conectado da sociedade atual e do mercado de trabalho tão diverso e desafiador do século XXI, que impõe o domínio de várias competências marcadas justamente pelos letramentos digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: MUITOS PONTOS A CONECTAR

Os resultados obtidos nas etapas de nossa pesquisa aqui reportadas revelam que o uso das TDICs na escola ainda está muito aquém do desejado e do que consideramos necessário para que se ofereça uma educação condizente com as demandas do presente século, cuja segunda década já se finda. Tal situação gera grande preocupação no que se refere à formação escolar básica oferecida à maior parte dos estudantes brasileiros, notadamente da faixa que corresponde ao ensino fundamental II e ensino médio, contexto em que se situam os objetos dessa pesquisa.

Contudo, apesar de grave, esse resultado não nos surpreendeu, pois na primeira etapa da pesquisa já verificamos que a própria formação docente oferecida na atualidade (período da pesquisa) também não tem sido eficiente em preparar os professores para utilizar didaticamente as novas tecnologias, bem como explorar o hipertexto e desenvolver os letramentos digitais nos alunos. Essa lacuna nos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, nosso recorte investigativo, é corroborada também na presente etapa, pois através da entrevista feita aos professores que atuam nas escolas selecionadas para participar da pesquisa, estes declararam não terem recebido preparo consistente referente ao uso das TDICs em sala de aula à época de sua formação (ainda que boa parte tenha feito a graduação no século passado). Considerando que as três instituições citadas pelos participantes também foram objeto de pesquisa, não obstante o tempo transcorrido (a licenciatura mais antiga mencionada foi concluída em 1981, ou seja, há 38 anos atrás), atualmente a omissão dessas instituições em preparar professores para trazer as modernas tecnologias digitais para suas aulas ainda permanece, o que para nós é algo muito sério.

Felizmente, esses mesmos professores demonstraram preocupação e interesse em suprir essa lacuna, e buscaram fazer cursos de formação continuada, sendo que os de carga horária mais robusta e consistente foram

feitos em outra das instituições analisadas na primeira etapa da pesquisa. O fato de essa instituição promover cursos de pós-graduação, seja na modalidade *lato sensu* (especialização), e também *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com linhas de pesquisa que abordam a reflexão referente ao uso pedagógico das TDICs, é extremamente positivo, apesar de o alcance ainda ser relativamente limitado, pois nem todos os professores têm condições de fazer uma pós-graduação, não obstante o fato de esse número vir crescendo significativamente, haja vista o surgimento de vários cursos de mestrado profissional.

Nesse sentido, Dudeney et. al. afirmam veementemente que o letramento digital, que ainda vem sendo muito negligenciado, conforme constatado nessa pesquisa, especialmente na escola pública “é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias” (DUDENEY et. al, 2016, p. 19).

Porém, infelizmente, a dificuldade em adequar o ensino ao contexto atual, marcado pela imersão tecnológica, não reside apenas na formação inicial docente, mesmo porque, se assim fosse, seria uma dificuldade relativamente fácil de se contornar, mediante à oferta de cursos de atualização e de formação continuada referentes às novas tecnologias e letramentos digitais, cuja oferta, felizmente, tem se ampliado significativamente. No entanto, a própria estrutura das escolas quanto à disponibilização de suportes de aparatos tecnológicos ainda é muito restrita e precária, principalmente nas redes de ensino públicas. Ou seja, é necessário um esforço amplo e conjunto, envolvendo as instituições que formam os professores, as escolas onde eles atuam, e principalmente, as políticas públicas, que contemplam a ambos, para que, de fato, a escola, com um papel tão importante e essencial enquanto agência de ensino e formação cidadã e profissional, possa, enfim, entrar no século XXI.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César Rosa de; COSTA, Nonato. *Momentos interativos de um chataberto*: a composição do gênero. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.).

- Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CHARTIER, R. Língua e leitura no mundo digital. In: \_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Edunesp, 2002.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Letramentos Digitais. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- JOHNSON-EILOLA, Johndan. *Reading and Writing in Hypertext: Vertigo and Euphoria*. In: SELFE, Cynthia L. & Susan HILLIGOSS. (eds). 1994, pp. 195-219, 1994.
- LEMONS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_.; XAVIER, Antônio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais*. novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO DIGITAL: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Fernanda Maria Almeida dos Santos

## INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e o uso constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm contribuído para o desenvolvimento das atividades comunicativas diárias e, conseqüentemente, gerado novas formas de organização e de produção do discurso. À medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação, propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros do discurso, inclusive os digitais.

Desse modo, um estudo atual acerca dos processos de ensino e aprendizagem de produção de textos na sociedade hodierna não pode deixar de considerar as implicações das TDICs na constituição dos gêneros discursivos. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos em variadas práticas interacionais, visando ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e semióticas pelos indivíduos, por meio de diferentes situações de uso social da língua. É nessa perspectiva que este texto discute como o trabalho com o gênero discursivo *História em Quadrinhos* no contexto digital pode contribuir para o ensino e aprendizagem de produção de textos na educação básica, especificamente nos anos finais do ensino fundamental. Acredita-se, sobretudo, que o uso dos recursos digitais, entre outros elementos, favorece os multiletramentos, uma vez que também possibilita o trabalho com as multissemeioses em contextos de uso das multimídias.

Sendo assim, apresenta-se – inicialmente – neste capítulo, um breve olhar acerca do conceito de *gêneros discursivos*, bem como algumas reflexões sobre o ensino de gêneros a partir das constantes mudanças que envolvem o texto contemporâneo. De modo mais específico, descreve-se –

na sequência do texto – o gênero *História em Quadrinhos*, enfatizando-se as transformações pelas quais esse gênero passou historicamente, sobretudo aquelas desencadeadas pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Por fim, expõe-se uma proposta didático-metodológica para o trabalho com produção de textos/ retextualização, com foco no gênero *História em Quadrinhos*, no intuito de evidenciar algumas contribuições das TDICs para o ensino de gêneros multissemióticos e multimidiáticos no ambiente educacional pós-moderno.

Portanto, pretende-se, por meio deste capítulo, fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos, provendo àqueles que se interessam por fenômenos referentes aos estudos dos gêneros e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de ensino de textos/ gêneros discursivos.

### *O conceito de gêneros discursivos na contemporaneidade: novos olhares e proposições para o ensino*

Todo texto é a expressão de uma atividade social. “Além de seus sentidos linguísticos [e semióticos], reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (ANTUNES, 2010, p. 31). Por isso, é possível afirmar que não existe uso significativo da língua fora das relações interpessoais socialmente situadas. O texto é sempre construído *para e/ou com o outro*, isto é, por meio da interação entre os sujeitos da ação de linguagem.

Consoante à ideia de que o texto se materializa por meio de enunciados, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, Bakhtin (1997) defende que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas e se efetiva através de um gênero do discurso.

Nas palavras do autor,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 301)

Mas, se por um lado, os participantes da comunicação e os possíveis conteúdos temáticos são definidos pelas esferas de circulação – situadas num tempo e lugar e histórico; por outro lado, “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 315). Por isso, o filósofo define *gêneros discursivos* como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Também os interpreta como elementos que são sempre constituídos com base em gêneros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua em contextos de atividades sociodiscursivas. Dessa forma, é possível afirmar que o gênero não existe por si só, mas se estabelece como um fenômeno histórico e social, não podendo ser percebido de forma individual ou isolada, como acontece com o enunciado.

De modo mais específico, Bakhtin (1997, p. 283) explica:

O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Para o autor, os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana. Sendo assim, enfatiza: “os gêneros do discurso organizam nossa fala [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los

pela primeira vez no processo da fala, [...] a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Percebe-se, desse modo, que – apesar de apresentar uma importante teorização sobre os gêneros do discurso – Bakhtin (2003) privilegiou a comunicação verbal, como era próprio de sua época. No entanto, na atualidade, compreende-se o texto não mais como um mero conjunto de signos verbais (orais ou escritos).

Considera-se o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.). Assim compreendido, apresenta-se constituído de duas camadas que se imbricam mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos e semióticos; e a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2012 apud HEINE, 2015, p. 174-175)

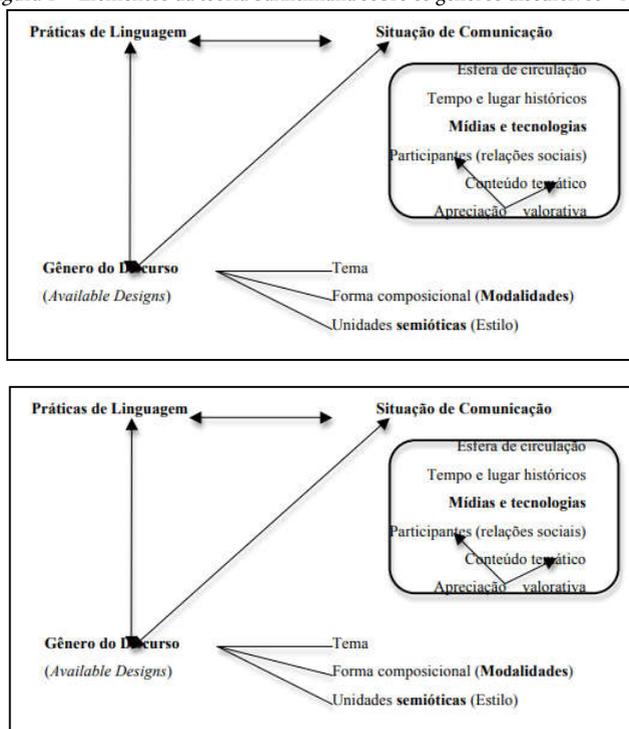
E, ainda que os elementos visuais, sonoros, gestuais, espaciais sejam inerentes à comunicação humana, na contemporaneidade – em especial – a expansão e a popularização do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm contribuído para a ampliação dos processos interacionais, bem como para a intensificação do desenvolvimento e propagação de gêneros multimodais ou multissemióticos – isto é, constituídos por meio de diferentes modos de representação do significado (linguístico, visual, sonoro, espacial, gestual etc.) – e multimidiáticos. Nesse contexto, até que ponto a teoria bakhtiana acerca dos gêneros discursivos continua sendo pertinente?

De acordo com Rojo (2013, p. 19), “o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias coloca, pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros discursivos do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” Para a autora, o caráter multissemiótico dos textos/enunciados não invalida os conceitos e as categorias propostas pela teoria bakhtiniana. O que é preciso compreender, no contexto contemporâneo, é que as esferas de circulação do discurso

foram ampliadas. Sendo assim, não se limitam à comunicação verbal (oral ou escrita), mas fazem uso de diferentes mídias, semioses e combinações entre elas, no intuito de atingir suas finalidades, gerando – consequentemente – novos gêneros discursivos.

De fato, o próprio Bakhtin (1997) defende a infinita possibilidade de criação de gêneros do discurso, pois “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Corroborando essas ideias, Rojo (2013) elabora um esquema que evidencia como a teoria bakhtiniana acerca dos gêneros também inclui os textos/enunciados multimodais e multimidiáticos.

Figura 1 – Elementos da teoria bakhtiniana sobre os gêneros discursivos - revisitada



Fonte: Rojo, 2013, p.30

Por meio desse esquema, Rojo (2013) demonstra que as enunciações (ou práticas de linguagem) ocorrem sempre numa situação comunicativa e, por isso, são definidas pelo funcionamento social das esferas de circulação, as quais estabelecem “maneiras específicas de dizer/enunciar” (ROJO, 2013, p. 30): os gêneros de discurso. Ainda de acordo com a autora, no contexto contemporâneo, muitas esferas fazem uso das diversas mídias e tecnologias, as quais selecionam diferentes modalidades para a composição do gênero, bem como novos estilos semióticos.

Nesse sentido, pensar no ensino de gêneros do discurso na atualidade é, também, compreender as constantes mudanças que envolvem o texto contemporâneo. Acredita-se que a produção dos gêneros discursivos em ambientes digitais, além de levar os sujeitos a perceberem a complexidade inerente à condição enunciativa do texto em um ambiente específico (a *Web*, por exemplo), ocasiona uma nova relação com os usos da linguagem como tal, uma vez que possibilita, entre outras coisas: i) a criação de formas comunicativas próprias; ii) o acesso e a valorização de diferentes culturas; iii) a integração de vários tipos de semioses; iv) a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, potencializando a criatividade e autonomia dos sujeitos; v) diferentes estratégias de representação do significado por meio dos aspectos inter e intrasemióticos de constituição dos textos; vi) o desenvolvimento das relações hipertextuais.

Por isso, em consonância com Schneuwly e Dolz (2004), considera-se que, além de objetos de ensino, os gêneros são também instrumentos semióticos culturais<sup>1</sup> e didáticos<sup>2</sup>, sendo o termo *instrumento* aqui compreendido como “o meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 43). Ao conceber os gêneros como *instrumentos didáticos*, Schneuwly (2004) parte, inicialmente, da ideia de instrumento psicológico presente na visão vygotskyana, a qual considera que a transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente ocorre devido ao papel que o instrumento tem

---

<sup>1</sup> São *instrumentos culturais*, porque intermediam as relações entre sujeitos e objetos.

<sup>2</sup> São *instrumentos didáticos*, visto que agem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

no desenvolvimento da linguagem do sujeito. Posteriormente, o autor estende essa metáfora à noção de gêneros proposta por Bakhtin, afirmando que os gêneros podem ser considerados instrumentos propiciadores do desenvolvimento de capacidades individuais, permitindo que os sujeitos se comuniquem em diferentes situações.

Sendo assim, Schneuwly (2004) defende a ideia de que os instrumentos intermediam a ação do sujeito sobre o objeto, ao mesmo tempo que a representam/materializam, transformando o instrumento e a atividade que está relacionada ao seu uso numa dada situação. De modo mais específico, o autor explica que o instrumento (psicológico) comporta duas faces: de um lado, o artefato (material ou simbólico) – produto material que existe fora do sujeito e as operações que tornam possíveis o uso do instrumento – e, de outro lado, o sujeito e seus esquemas de utilização do instrumento, pois, para que o instrumento possa ser mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, ou seja, é preciso que este saiba usá-lo. Sendo assim, “[...] a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Sob essa ótica, os gêneros são considerados *mega-instrumentos*, pois, uma vez apropriados pelo sujeito, transformam-se em mediadores do conhecimento nas mais variadas situações interacionais, tornando-se referências para os aprendizes.

Como *mega-instrumentos didáticos*, os gêneros favorecem o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular, orientando não somente as atividades e estratégias de leitura e escrita dos aprendizes, mas, também, permitindo o desenvolvimento de estratégias representacionais e a interiorização de critérios para que tenha êxito em seu projeto comunicativo.

Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros, contribuimos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a ‘maneiras de dizer’, a configurações de

unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40)

Portanto, quanto mais os alunos forem inseridos em situações mais próximas possíveis do gênero de referência, mais fácil será o ensino deste como instrumento e o desenvolvimento das capacidades de linguagem a ele relacionadas, as quais poderão ser transferidas para outros gêneros. E mais: o trabalho com diferentes gêneros no contexto escolar possibilita ainda a aprendizagem dos processos de retextualização.

Dell'Isola (2007, p. 10) define a retextualização como a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Conforme a autora, a prática da escrita de gêneros mediada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo – evidentemente – suas informações de base, é uma atividade bastante produtiva. Para tanto, são necessárias as seguintes etapas:

- 1 - *Leitura* de textos [...], previamente selecionados.
- 2 - *Compreensão textual*, observação e levantamento das características de textualização do texto lido.
- 3 - *Identificação do gênero*, com base na leitura, compreensão e observação feitas.
- 4 - *Retextualização*: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero.
- 5 - *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido.
- 6 - *Identificação*, no novo texto, das características do *gênero-produto* da retextualização.
- 7 - *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários). (DELL'ISOLA, 2007, p. 41-42, grifos da autora)

Além desses procedimentos, de acordo com a autora, três variáveis precisam ser consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros (DELL'ISOLA, 2007).

No que concerne à retextualização de gêneros discursivos no contexto digital, é necessário acrescentar à proposta de Dell'Isola a seguinte variável: *a relação entre diferentes mídias*, já que a aprendizagem em

contexto digital possibilita, entre outras coisas, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à transposição de textos da mídia impressa para a mídia digital. Por isso, é necessário que o trabalho com gêneros no contexto escolar também seja favorecido pelo uso de diferentes recursos tecnológicos, os quais têm integrado a vida social, cultural e educacional dos indivíduos.

No intuito de demonstrar uma possibilidade de promover diferentes aprendizagens linguísticas e semióticas no contexto digital, esta pesquisa selecionou um gênero multimidiático e multissemiótico: *História em Quadrinhos* – o qual é recomendado pela BNCC (2017) para o desenvolvimento de habilidades relativas ao eixo *Produção Textual*, campo *Artístico-literário*, tendo como público-alvo estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a seção seguinte evidenciará como esse gênero tem se renovado historicamente, demandando atualizações no processo de ensino e aprendizagem escolar.

### *Um breve olhar acerca do gênero Histórias em Quadrinhos: do meio impresso ao digital*

Como se sabe, o gênero *História em Quadrinhos* não é exclusivo do contexto digital. As *HQs* surgiram muito antes que a explosão tecnológica de nossa era. Na verdade, as narrativas ilustradas estão presentes na história da humanidade desde as pinturas rupestres encontradas nas cavernas, e a evolução desse tipo de ilustração derivou outros gêneros que seriam precursores dos quadrinhos. Mas, como afirma Xavier (2017), as *Histórias em Quadrinhos* como conhecemos hoje são fruto do jornalismo moderno e se popularizaram a partir do final do século XIX, sobretudo, quando Joseph Pulitzer e William Randolph Hearst – poderosos proprietários de cadeias de jornais nos Estados Unidos – criaram suplementos dominicais formados por narrativas de humor que combinavam texto e imagem, com o intuito de atrair o interesse de grupos que tinham dificuldades com o inglês, a exemplo dos semianalfabetizados e dos imigrantes. A partir de então, os quadrinhos ou *comics* (como são chamados até hoje nos Estados Unidos) ganharam autonomia e alavancaram a venda de jornais.

Posteriormente, na década de 1930 – a chamada “idade de ouro” dos quadrinhos–, surgiram as editoras de *Histórias em Quadrinhos*, as quais adotaram e consagraram um novo estilo de publicação. Desde então, o gênero adquiriu formato constituído pela união de diferentes tiras, afastando-se do modelo das tiras de jornal.

As tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico.

Já os quadrinhos publicados em revistas, álbuns ou livros ocupam um espaço maior (de uma a centenas de páginas) e apresentam uma narrativa mais complexa. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85)

Além disso, na década de 1930 apareceram os primeiros quadrinhos policiais, de ficção científica, guerras de cavalaria, super-heróis, entre outros. Assim, à medida que ganhava distintos suportes, formatos e conteúdos, as *HQs* também conquistavam novos públicos.

No que concerne especificamente ao Brasil, importantes publicações dedicadas exclusivamente aos quadrinhos datam de 1930, tais como: o *Suplemento Infantil* (1934), o *Globo Juvenil e Mirim* (1937) e o *Gibi* (1939), ainda que a primeira revista de *Histórias em Quadrinhos* do país – denominada *O Tico-Tico* – tenha sido lançada em 1905. E, em quase um século (de 1930 a 2020), as *HQs* passaram por muitas fases e transformações tanto em relação aos temas e personagens quanto em relação ao caráter e propósito dos textos. Em determinados momentos, as histórias ganharam inspiração filosófica e sociopsicológica; em outros, tornaram-se meio de contestação de valores e de costumes da sociedade tradicional. Em dados períodos, o gênero atingiu seu ápice com as histórias de ação e violência; em outros, foi alvo de censura pelas editoras americanas, sofrendo preconceito por parte do público, devido ao próprio caráter violento de algumas histórias. Já em outras situações, a estética dos quadrinhos se tornou muito mais relevante do que o conteúdo dos textos.

Mas, apesar das variações sofridas no tempo e no espaço, de maneira geral, “as histórias em quadrinhos consolidam-se, no Brasil e no mundo, como enredos narrados quadro a quadro, com ampla utilização de textos

verbais e não-verbais, bem como do discurso direto, característico da língua falada” (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 116). No entanto, é importante salientar, aqui, que a linguagem quadrinística não se restringe à união dos sistemas de signos linguístico e visual. Outros recursos bastante relevantes para a composição das HQs são: os balões, legendas e requadros; as onomatopéias; o uso de linhas para separar um quadro de outro e evidenciar uma evolução temporal entre as cenas apresentadas, entre outros.

Além disso, como apontam Santos e Vergueiro (2012, p. 85),

embora boa parte das histórias apresente uma estrutura mais tradicional, em que um quadrinho segue o outro horizontalmente e de cima para baixo – há histórias que são diagramadas de maneira diferente, forçando o leitor a descobrir a sequência certa de imagens e textos. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85)

E, sem dúvida, o contexto digital, com todas as suas *interfaces*, tem propiciado novos modos de constituição das HQs. É bem verdade que as primeiras *Histórias em Quadrinhos* criadas no ambiente virtual mantiveram o mesmo formato e estrutura dos textos impressos. Mas, na contemporaneidade, além dos elementos convencionais, as narrativas ganharam movimentos reais, animação, efeitos sonoros, diagramação dinâmica e novas formas de interatividade.

Ademais, de acordo com Araújo e Santos (2014, p. 193),

A modernidade também está presente na forma como podemos produzir as HQs. A partir do surgimento das novas mídias digitais e a criação de ferramentas de produção de HQs, o espírito do “faça você mesmo” ganhou força e nasceram as chamadas webcomics, modificando as formas de produção, as possibilidades de operação da verbo-visualidade e as relações entre o produtor e o leitor. Essa “facilidade” proporcionada pelas ferramentas digitais fez com que nossos alunos produzissem seus quadrinhos, ainda que alguns deles não possuíssem a habilidade de desenhar. (ARAÚJO; SANTOS, 2014, p. 193)

Sendo assim, os mais variados recursos audiovisuais e tecnológicos – capazes de modernizar o ato de contar histórias – também podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador. As narrativas multimidiáticas e multimodais, ao combinar textos, sons, imagens,

animações, gráficos e hiperligações, poderão estimular nos alunos o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do raciocínio lógico, da sequencialidade, bem como favorecer a aprendizagem das estratégias de leitura, escrita e oralização (nesse último caso, quando os sujeitos precisam emprestar suas vozes para as personagens).

Nessa perspectiva, a seção seguinte apresentará uma proposta para o ensino de produção de textos na educação básica, por meio de um programa eletrônico de criação de Quadrinhos.

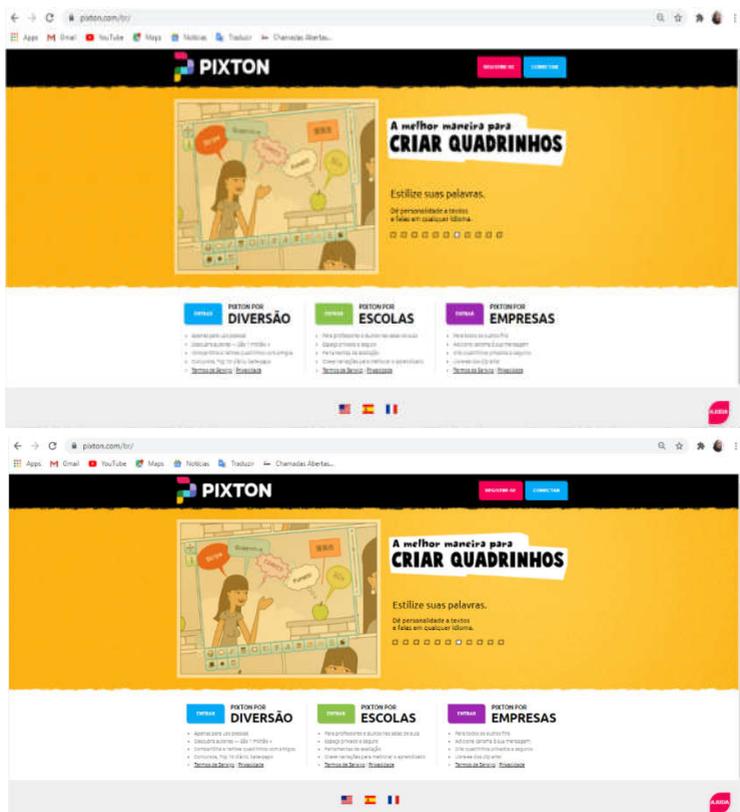
### *O Pixton e suas contribuições para a construção de História em Quadrinhos no ambiente digital*

Na contemporaneidade, o trabalho com gêneros discursivos no contexto escolar pode ser facilitado por meio da utilização de variados programas e *interfaces* digitais que estimulem a criatividade, a interatividade e o desenvolvimento de diferentes habilidades linguístico-discursivas dos sujeitos. E é justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais podem favorecer as práticas de produção textual no contexto escolar que será exposta a seguir uma proposta didático-metodológica para o trabalho com o gênero *História em Quadrinhos*, tendo como público-alvo estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, localizada no interior da Bahia. Para o desenvolvimento da proposta, utilizaram-se as *interfaces* presentes no *site* <https://pixton.com/br><sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> É importante destacar que, apesar de conter importantes funcionalidades, o *Pixton* Brasil foi desativado em 31 de dezembro de 2020. O site <https://www.pixton.com> continua ativo.

Figura 2 – Site Pixton



Fonte: <https://pixton.com/br>

O *Pixton* é uma ferramenta para a criação de *Histórias em Quadrinhos online*. Para ter acesso ao *site*, é necessário que o usuário realize um breve cadastro e escolha a opção de uso gratuito ou pago. No primeiro caso, o tempo de uso e o acesso a algumas funcionalidades serão limitados. Também é possível cadastrar-se com *Facebook*, *Google*, *Edmodo* e *Office 365*.

Após o cadastro, o usuário poderá escolher, inicialmente, um formato: Quadrinhos (modelo básico), *HQ* com legendas (permite a criação de quadrinhos com títulos e descrições) ou *Graphic Novel* (possibilita ao usuário personalizar o tamanho dos quadrinhos). Em seguida, é possível

definir, com base no tema da narrativa, cenário, personagens e, assim, é gerado um quadrinho com base nas configurações feitas até o momento, para que a história seja iniciada.

Figura 3 – Principais ferramentas do Pixton



Fonte: <https://pixton.com/br>

É importante destacar que o conjunto das personagens apresentados pelo Programa, para serem escolhidas pelo usuário, são geradas com base no cenário previamente definido. Assim se o cenário da narrativa é uma praia, as personagens usarão roupas de banho, mas se a história se passa num bar, serão exibidos tipos de personagens, como garçom e garçonete. Além disso, o *site* possui uma variedade de cenários, objetos e personagens, mesmo na modalidade de conta gratuita.

Outro aspecto bastante interessante é que, além de inserir novos quadrinhos e desenvolver a narrativa, o usuário pode editar as personagens, invertendo-as horizontalmente, alterando a cor da pele, mudando a posição e alterando a expressão facial, a partir das configurações do *Pixton*. Já o botão da lixeira possibilita a exclusão da personagem.

Figura 4 – Ferramentas para edição das personagens



Fonte: <https://pixton.com/br>

Além da edição de personagens, é possível: alterar o cenário; inserir falas nos balões por meio da digitação de textos; desfazer as mudanças no quadrinho, clicando na seta inclinada para a esquerda; e adicionar quadrinhos ao texto, usando o botão +. Devido à configuração padrão do *Pixton*, o novo quadrinho será sempre uma cópia do anterior, no entanto, ele poderá ser editado com base nos objetivos do usuário. E, ao final da história, o usuário poderá salvar a *HQ* em sua página, bem como fazer o *download* da história (em formato de imagem) e/ou imprimir o texto.

Sendo assim, além de ser uma ferramenta tão funcional e de fácil uso, o programa propicia a construção de *HQs* que valorizam, por um lado, a multiculturalidade (considerando a variedade de cenários e personagens gerados pela ferramenta) e, por outro, a multimodalidade. Por isso, o trabalho com produção de quadrinhos no *Pixton* possibilita ao professor, entre outras coisas, mostrar aos estudantes as metafunções da linguagem visual, subdivididas em: representacionais, interacionais e composicionais, conforme é apresentado por Kress e van Leeuwen (2006) na *Gramática do Design Visual – GDV*.

A *metafunção representacional* parte do pressuposto de que “qualquer modo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo” (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006, p. 42, *tradução nossa*). Corresponde, na verdade, às interações ou relações conceituais entre as pessoas, lugares e coisas retratadas nas imagens. Quando os participantes representados se conectam por meio das próprias imagens, o processo é dinâmico, acional e, por isso, nomeado de narrativo. Mas, quando os

participantes são apresentados de maneira estática, isto é, sem a presença de vetores, os processos são considerados conceituais.

A metafunção interativa, por sua vez, promove a interação entre o produtor e o espectador da imagem. A GDV apresenta quatro tipos de relações vinculadas a essa metafunção: contato (determinado pelo olhar dos participantes), distância social (estabelecida pelo enquadramento da imagem), perspectiva (ângulo) e atitude social.

Já ao tratar especificamente da metafunção composicional, Kress e Van Leeuwen explicam que “qualquer modo semiótico deve ter a capacidade de formar textos, complexos de signos coerentes internamente entre si e externamente com o contexto no qual e para o qual foram produzidos” (2006, p. 43, *tradução nossa*). De maneira geral, essa metafunção relaciona os significados representacionais e interativos da imagem por meio de três sistemas inter-relacionados: valor da informação, saliência e enquadramento.

Considerando que as ferramentas do *Pixton* poderiam levar os estudantes a retextualizar uma narrativa e, ao mesmo tempo, analisar as metafunções visuais (seja por meio da valorização do olhar e posicionamento dos objetos e personagens, seja através da saliência, enquadramento e ângulo dos elementos), realizou-se uma oficina de leitura e escrita com estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, localizada no interior da Bahia. O trabalho foi desenvolvido com base na habilidade EF67LP30, proposta pela BNCC, no eixo Produção Textual:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2017, p. 171, *grifo nosso*)

O Quadro 1 descreve a sequência de atividades desenvolvidas.

Quadro 1 – Oficina elaborada para estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental

GÊNERO	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
História em Quadrinhos	Introduzindo as atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto “A bola” (Luís Fernando Veríssimo), disponível em mídia digital;</li> <li>- Prática de jogo de RPG, a partir da leitura do texto.</li> </ul> <p>Obs.: O jogo envolveu conhecimentos interdisciplinares sobre o tema e a narrativa e foi construído pelos mediadores da oficina.</p>
	Produzindo o gênero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de <i>Histórias em Quadrinhos</i> no site <a href="http://www.pixton.com/br">www.pixton.com/br</a>: retextualização da crônica “A bola” (Luís Fernando Veríssimo);</li> <li>- Reescrita do textos com base nas orientações dadas pelos professores/mediadores da oficina.</li> </ul>
	Compartilhando o conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização das histórias construídas pelos colegas;</li> <li>- Interação virtual entre os alunos.</li> </ul>
	Avaliando o processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para a avaliação das atividades realizadas na oficina, os alunos foram orientados a postar mensagens num grupo fechado criado na rede social <i>Facebook</i> (no intuito de continuarmos virtualmente interagindo com eles após as oficinas).</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que essa oficina foi promovida pelos integrantes do Projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*, vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O referido projeto – sob a nossa coordenação – foi desenvolvido no período

de 2015 a 2018, com o objetivo geral de “investigar o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa em contextos tecnológicos, analisando os entraves, desafios e contribuições das interfaces digitais para o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública estadual de Amargosa-BA”.

As oficinas – elaboradas e ministradas pela coordenadora do projeto, juntamente com alguns estudantes do curso de Licenciatura em Letras – ocorreram nos dias 18 e 19 de julho de 2018, no laboratório de informática da Universidade (já que não havia na escola suporte tecnológico necessário para o desenvolvimento das atividades), e contemplaram quatro diferentes grupos de estudantes, subdivididos por dia e turno de atividade. Cada oficina teve duração total de 3 (três) horas e foi realizada em turno oposto ao período de aulas dos discentes.

Considerando o foco e escopo deste capítulo: o gênero *História em Quadrinhos*, apresentamos aqui 2 (dois) textos produzidos pelos discentes durante a oficina. Por meio dos textos, é possível perceber que os alunos reconstruíram a narrativa de maneira peculiar, demonstrando indícios de autoria ao incluir, por exemplo, novos elementos e personagens na narrativa (Figura 6). Além disso, desenvolveram habilidades relacionadas às metafunções visuais. Tal aspecto não corresponde, no entanto, ao simples fato de os alunos poderem brincar com as ferramentas, invertendo horizontalmente as personagens ou mudando sua posição e expressão facial. Na verdade, o modo como os estudantes realizaram o trabalho com as imagens garantiu sentido aos textos. Isso é comprovado, por exemplo, quando o estudante revela a frustração do pai, no último quadrinho da Figura 5, ou quando o estudante B evidencia a falta de interesse da criança pelo brinquedo, no último quadrinho da Figura 6.

Figura 5 – História em Quadrinhos produzida pelo estudante



Figura 6 – História em Quadrinhos produzida pelo estudante B



Fonte: Arquivo digital da pesquisadora

Sendo assim, apesar do pouco tempo destinado à realização das oficinas, é possível afirmar que o trabalho com esse gênero é bastante significativo para as crianças, pois desenvolve, no mínimo, quatro habilidades necessárias à produção textual. A primeira habilidade diz respeito ao fato de o indivíduo poder representar, também de forma icônica,

seus pensamentos, ideias e emoções, identificando-se ou não com as personagens apresentadas na narrativa e transferindo elementos do gênero-base para o novo texto. A segunda habilidade refere-se ao aprimoramento de conhecimentos relacionados à escrita do texto, especialmente no que concerne à percepção das diferentes funções exercidas pelo narrador (seja ele personagem ou não) e pelas personagens da história. Quanto à terceira habilidade, é aquela que propicia aos indivíduos novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo. E a quarta habilidade possibilita ao sujeito unir, numa mesma narrativa, diferentes elementos (textos, sons, imagens e formas em movimento) que contribuem para a construção de sentidos na produção.

No que concerne especificamente aos elementos da retextualização, foi possível também desenvolver habilidades relativas à transformação de um gênero em outro, bem como habilidades relacionadas à transposição de um texto monomodal para um texto multimodal, considerando-se as especificidades de cada gênero e mídia/suporte textual.

Além disso, é importante destacar que o ensino de *Histórias em Quadrinhos*, especialmente no contexto digital, favorece – sobretudo – o trabalho com as multissemioses. Como nem todos os estudantes sabem ou gostam de desenhar, as imagens encontradas nos *softwares* desenvolvidos para a produção de *Histórias em Quadrinhos* – e que podem ser, também, parcialmente modificadas pelos usuários – facilitam a construção das cenas e, conseqüentemente, conferem importantes sentidos à narrativa. No contexto digital, as histórias também podem ser rapidamente editadas e compartilhadas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e interativa. Por isso, mesmo sendo um gênero discursivo já bastante conhecido pelos estudantes, ao aparecer em outro suporte (a tela do computador), as *Histórias em Quadrinhos* apresentam novas condições de produção e promove a autonomia dos sujeitos enquanto usuários da língua, ajudando-lhes a lidar com um mundo cada vez mais digital.

## CONCLUSÃO

O presente capítulo objetivou demonstrar, de maneira geral, que as *interfaces* digitais podem favorecer o trabalho com gêneros discursivos no contexto escolar. Mais especificamente, pretendeu-se reiterar como o trabalho com o gênero discursivo *História em Quadrinhos* no contexto digital pode contribuir para o ensino e aprendizagem de produção de textos na educação básica, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Evidentemente, por ser uma atividade complexa, dinâmica e colaborativa, a aprendizagem em contextos digitais possibilita não apenas o desenvolvimento de novas formas de comunicação e colaboração, mas facilita, também, o processo de aquisição e aprimoramento das habilidades linguísticas e semióticas pelos indivíduos.

No que concerne especificamente aos programas de criação de quadrinhos, podem ser utilizados, dentre outras funções, para o desenvolvimento de variadas habilidades relativas ao processo de produção textual. O programa *Pixton*, por exemplo, além de potencializar conhecimentos relativos ao gênero *História em Quadrinhos*, favorece o desenvolvimento de estratégias interacionais que tornam a aprendizagem dos elementos linguísticos e semióticos mais dinâmica e significativa.

Desse modo, o trabalho reitera, no mínimo, três aspectos importantes em relação à construção de textos em ambientes digitais: i) na contemporaneidade, as práticas de leitura e produção textual devem ser diversificadas, colaborativas e multimodais, sendo crucial – portanto – a utilização das TDICs, de modo interativo e dinâmico; ii) as atividades de produção textual precisam potencializar diferentes conhecimentos ao mesmo tempo que possibilitem o desenvolvimento de variadas estratégias sociointeracionais; iii) o acesso e a produção de gêneros discursivos no contexto digital podem propiciar aos sujeitos o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, bem como a construção/reconstrução de saberes.

Portanto, é possível afirmar que o uso das TDICs no contexto escolar possibilita importantes caminhos para o ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos. Como foi demonstrado anteriormente, ideias para isso é que

não faltam. É necessário apenas “[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender” (COSCARELLI, 2007, p. 37).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. SP: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 21).
- ARAÚJO, J.; SANTOS, L. A. HQs digitais e o aprimoramento das capacidades de linguagem. *Eutomia*, Recife, 14 (1): 187-206, dez. 2014. p. 187-206.
- ASSIS, L. M.; MARINHO, E. S. História em quadrinhos: um gênero para sala de aula. In: NASCIMENTO, L.; ASSIS, L. M.; OLIVEIRA, A. M. (Orgs.). *Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática*. São Paulo: Blücher, 2016. p. 115-126.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.25-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- DELL’ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- HEINE, L. M. B. (2018). A linguística textual sob a perspectiva bakhtiniana. *Fólio - Revista De Letras*, Vitória da Conquista, v.7, n.2, jul./dez 2015. p.171-185 Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2898>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

XAVIER, G. K. R. S. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *Darandina Revista Eletrônica - Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários*, Juiz de Fora, v. 10, n 2, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/darandina/files/2018/01/Artigo-Glayci-Xavier.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

# TEXTO E HIPERTEXTO: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LEITURA IVANA QUINTÃO DE ANDRADE

Ivana Quintão de Andrade

Janine Maria Rocha da Silva

## PALAVRAS INICIAIS: HÁ MESMO ALGO DE NOVO?

Um dos descritores definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao ensino de leitura, diz respeito ao desenvolvimento da competência dos alunos em compreender e produzir sentidos a partir da leitura de textos multimodais, dentre eles, os hipertextos. Tal preocupação pode ser explicada, basicamente, devido à inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana, por meio da tela do computador ou do celular.

Essa nova arquitetura interacional, por sua vez, vem produzindo diferentes práticas comunicativas que não podem ser ignoradas pelo currículo escolar, sobretudo, na disciplina de língua portuguesa – tradicionalmente responsável pelo ensino de leitura. Afinal, com a comunicação multimodal, isto é, aquela que conjuga elementos multissemióticos – palavras, sons, movimentos, *links*, ícones, imagens, vídeos etc. em uma mesma forma composicional –, o ato de ler não pode mais ser visto como uma prática de decodificar palavras e frases organizadas na superfície do texto verbal. Os textos multimodais, de caráter híbrido, e não linear, deram, ao aluno-leitor, a possibilidade de praticar diversos percursos de leitura. Cada um dos percursos possíveis envolve uma multiplicidade de operações mentais que se interligam a partir dos recursos verbais e não verbais, os quais acabam guiando os processos interpretativos.

Mas, como nós, professores, devemos conduzir nossas aulas de leitura a partir desse cenário construído pela comunicação digital? Devemos abandonar os textos impressos e chamar a atenção dos nossos alunos exclusivamente para os conteúdos *on-line* que estão à sua disposição 24 horas por dia? Como nós, professores, podemos nos preparar para lidar com a interação digital que, diariamente, adentra nossas salas de aula e, muitas

vezes, rouba o protagonismo dos textos impressos nos livros didáticos? Além disso, quando falamos em texto multimodal, ou em hipertexto, estamos nos referindo a textos 100% produzidos em ambiente *on-line*?

As respostas para essas e (tantas) outras perguntas podem ser encontradas nas pesquisas realizadas por linguistas preocupados com o ensino de leitura. Portanto, é importante que o professor de língua portuguesa, que também é professor de leitura, se interesse em conhecer essas pesquisas, a fim de elaborar estratégias pedagógicas voltadas para o aprimoramento da competência leitora dos seus alunos. Além disso, uma vez que as práticas de leitura escolar, na era digital, se veem obrigadas a enfrentar o desafio de desenvolver, nos alunos, habilidades e operações cognitivas que lhes ajudem a ler textos *on-line*, faz-se necessário que o professor compreenda como o processamento textual se dá nesse ambiente textual.

Feitas essas considerações, queremos destacar que nosso objetivo, neste artigo, será o de identificar as habilidades cognitivas envolvidas durante o processamento textual em um hipertexto, como forma de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Desse modo, acreditamos que, se os professores refletirem sobre esse processamento, eles poderão definir, mais adequadamente, suas estratégias de ensino de leitura.

Para isso, vamos nos guiar pelos pressupostos da Linguística Textual, no que eles tangem aos tipos de conhecimento que são ativados pelo aluno quando ele lê ou produz algum texto: *o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou de mundo) e o conhecimento interacional*. Para realizar essa tarefa, traremos as contribuições de Marchuschi (2008, 1999), Coscarelli (2003, 2006, 2009, 2012) e Ribeiro (2005, 2006), no que se referem às abordagens do hipertexto; e de Koch (2009), Koch & Elias (2011, 2016) no que se referem aos estudos do processamento textual. O *corpus* se constituirá da manchete e de um recorte dos comentários dos leitores do *Jornal Extra on-line*, publicados no dia 09 de agosto de 2020, via mídia social *Facebook*.

## TEXTO, HIPERTEXTO E MULTIMODALIDADE: UMA QUESTÃO DE PONTO DE VISTA

Levando em conta as novas práticas de comunicação e o modo como elas vêm atuando no contexto escolar, é comum encontrarmos as nomenclaturas *texto*, *hipertexto* e *texto multimodal*, circulando nas falas de professores de português como se esses sintagmas carregassem conceitos distintos. Acreditamos que isso se deva ao conjunto variado de textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *on-line*, *blogs*, *vlogs* etc.), que desafia professores e alunos na interação com essas ferramentas digitais.

Mas, o que isso quer dizer? Quer dizer que o objeto de investigação “texto” ganhou uma nova roupagem constitutiva, baseada nas tecnologias contemporâneas de sua produção. De acordo com Coscarelli,

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele. (2012, p. 149)

Ainda dentro da agenda em ascensão dos estudos linguísticos, a partir da década de 90, surgiram as primeiras pesquisas sobre um modo de produção e leitura de texto ao qual foi chamado de *hipertexto*. Com base em uma abordagem sociocognitiva e interacional, o hipertexto passou a ser considerado “um evento textual-interativo sem a limitação do interlocutor, pois este não necessita sequer de estar na mesma máquina e pode ser buscado em qualquer servidor, desde que esteja a ele interconectado” (MARCUSCHI, 1999, p. 97). O autor afirma, ainda, que o hipertexto “consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” (idem, p. 83). Por sua vez, para Coscarelli (2009), uma definição possível de hipertexto é a de que “hipertextos são textos não lineares que oferecem *links* ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons”. Se partirmos dessa última concepção de hipertexto,

poderíamos dizer que a definição de Coscarelli aplica-se também aos textos produzidos fora do ambiente digital, pois

a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte dos textos de um modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais. (COSCARELLI, 2006)

Portanto, para a autora, os *links* não são elementos exclusivos dos textos digitais, já que “todo texto é um hipertexto” e “toda leitura é um processo hipertextual” (COSCARELLI, 2009). Corroborando essa linha de pensamento, Koch (2009, p. 61) afirma que “já que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de sentido único, e que todo texto é plurilinear na sua construção, do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto”.

Por tudo que foi revelado até aqui, e assumindo o preceito de que o texto é, por essência, um hipertexto; e que todo hipertexto é um texto, existem pesquisas que vêm refletindo sobre algumas noções essenciais no tratamento das concepções de texto, textualidade, hipertexto, *links*, multimodalidade e leitura. A partir dos estudos de fenômenos linguístico-textuais que podem pertencer tanto à cultura impressa quanto à digital, alguns pesquisadores como Ribeiro (2005, p. 127) e Coscarelli (2006, p. 6), já vêm mencionando o sintagma *hipertexto impresso* para se referirem aos textos impressos, e o sintagma *hipertexto digital*, para se referirem àqueles que são produzidos em suportes digitais.

Na busca por um equilíbrio entre os conceitos de texto, hipertexto e multimodalidade, cabe indagar: se tanto o texto quanto o hipertexto são constituídos de múltiplos recursos semióticos, sejam eles impressos ou não, que características os diferenciariam do texto multimodal, igualmente constituído por elementos multissemióticos? Será possível afirmar, também, que todo texto é multimodal?

Para Ribeiro (2013, p. 21), todo texto carrega em si uma origem multimodal, pois ele “é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer”. Reforçando essa afirmação, Elias (2016, p. 199) afirma: “a multimodalidade é parte constitutiva do texto, ou seja, faz parte da materialidade manifestada na superfície textual”. Essa

forma de ver o texto pode ser encontrada também em Marcuschi (2008, p. 80), para quem o texto é construído numa orientação de multissistemas, pois “envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento, o que o torna, em geral, um texto multimodal”.

Sendo assim, considerar a condição multimodal/multissemiótica como fator inerente a todo texto – seja ele impresso ou digital – talvez seja o primeiro passo para nós, professores, começarmos a nortear nossas práticas pedagógicas de ensino de leitura. Entendemos que esse processo envolva ensinar os alunos a traçar os percursos de leitura mais apropriados a um determinado ambiente textual; mas sem deixar de enfatizar que tanto a leitura de um texto impresso quanto a de um texto digital irá exigir-lhes o exercício de certas habilidades e operações cognitivas imprescindíveis para o processamento da informação e a construção dos sentidos.

Segundo Coscarelli (2003, 2006) e Ribeiro (2005), as habilidades exigidas na leitura de um texto impresso também são exigidas na leitura de um texto digital. Para elas, em ambos ambientes textuais, o leitor precisa ter competência linguística (pontuação, elementos de coesão, tempos verbais, mecanismos de referência etc.) e competência não linguística (conhecimento de mundo, normas comunicativas etc.). No entanto, face às características do hipertexto digital, as autoras entendem que o que ocorre é apenas uma ampliação dessas habilidades, visto que, com o advento das mídias eletrônicas, passou-se a exigir do sujeito-leitor um saber manusear as tecnologias da informação; um saber perceber e compreender as relações complexas entre páginas *on-line*; um saber fixar com o cursor e clicar com o *mouse* em *links*.

Em outros termos, para Coscarelli (2009) e Ribeiro (2006), qualquer que seja a leitura ela será sempre um processo complexo e não linear. Complexo, porque o trabalho cognitivo do sujeito-leitor envolve uma série de operações de diversas ordens das quais dependem a compreensão e a produção de um texto, como saber recuperar, relacionar, analisar, inferir, organizar as informações pertinentes. Não linear, porque tanto no texto impresso quanto no formato digital, as informações podem estar organizadas em títulos, subtítulos, ícones etc., que marcam a não linearidade do texto.

Por outro lado, há autores, como Marcuschi (1999) e Xavier (2010), que apontam um amplo conjunto de características para diferenciar o texto impresso do hipertexto digital, bem como as competências leitoras exigidas em cada um desses ambientes textuais. Para esses pesquisadores, em função da deslinearização e da fragmentação do conhecimento que o hipertexto internetiano fornece, as habilidades (meta) cognitivas exigidas em sua leitura e escritura são diferentes das da leitura/escrita do texto linear, já que o hipertexto digital rompe drasticamente com o cânone da forma linear e sequencial da leitura impressa. Para Marcuschi (2010),

Em certo sentido, o hipertexto perturba nossa noção linear de texto, pois rompe com a estrutura convencional e as expectativas a ela associadas. A ordem das informações não está dada na estrutura da escrita. Diferentemente do texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem a ser lida. A leitura pode dar-se em muitas ordens. (p. 91)

Como se vê, entre os textos multimodais de formato digital, existentes atualmente, o hipertexto digital (em comparação ao hipertexto impresso) vem sendo foco de discussões e reflexões por parte de diversos estudiosos preocupados com as mudanças cognitivas que as ferramentas tecnológicas e seus suportes virtuais podem trazer para o processamento da leitura.

## UM POSSÍVEL PERCURSO DE LEITURA

As ciências cognitivas tiveram grande influência na agenda dos estudos do texto a partir da década de 1980, tanto que passaram a compor as pesquisas voltadas para as estratégias sociocognitivas acessadas pelo sujeito-leitor no decorrer do processamento textual. A partir daí, concluiu-se que, para que essas estratégias ocorressem, ele teria que acessar um rol de saberes armazenado em sua memória. De acordo com Koch & Elias (2011), esses saberes foram organizados em três grandes sistemas: *Linguístico*, *Enciclopédico e Interacional*. É importante ressaltar que essa divisão se dá meramente por questões didáticas, já que esses estágios operacionais e mentais são ativados, simultaneamente, durante a leitura e a interpretação de um texto, seja ele impresso ou digital.

Como vimos, na abordagem interacional de base sociocognitiva, o texto, independentemente de sua configuração, é um evento comunicativo que envolve os sujeitos sociais, seus objetivos e conhecimentos, tudo em prol de um propósito comunicativo. Logo, a atividade interativa textual não se realiza exclusivamente por meios de elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem somente por seu modo de organização, mas, também, com a ajuda de vários saberes que são ativados por ocasião do processamento textual. Para termos uma noção de como ocorre esse processamento, procuraremos identificar os saberes necessários para a leitura do nosso *corpus*, mostrando a integração dos três grandes sistemas do conhecimento. Nosso objetivo é oferecer ao professor alguns caminhos que o ajudem na elaboração de estratégias que potencializem suas práticas de ensino de leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos – foco da nossa atenção.

Nome do jornal

**SEGUNDA EDIÇÃO**  
 Rio de Janeiro  
 Domingo, 9 de agosto de 2020  
 Ano XXIII  
 Número 8. 752

Textos dos leitores-  
autores

Quadro 1

Manchete



The image shows the front page of the newspaper 'EXTRA' with a large graphic of a face containing the text '100.543 VIDAS PERDIDAS' (100,543 lives lost). To the right, a Facebook post is visible with three comments from users: Lucas Barcelos, Ico Rossetto, and Regina Francelino. A fourth comment by Silvia Nakajima is partially visible at the bottom of the post.

Chamada:

Há 150 dias o Brasil chorava a sua primeira morte pela Covid-19. Hoje, mais de 100 mil famílias choram por parentes e amigos que se foram por causa do coronavírus. Com um ministro da Saúde interino, o país segue com números alarmantes, batendo tristes recordes negativos no combate à maior crise sanitária da História. **Páginas 1 a 7.**

Fonte: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=3747859505246972&id=190833037616321](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3747859505246972&id=190833037616321)>.

A seguir, vejamos como, do ponto de vista do processamento textual, esse hipertexto digital solicita o conhecimento linguístico, o enciclopédico (ou de mundo) e o interacional:

*O conhecimento linguístico* abrange os saberes gramaticais e lexicais, responsáveis pela organização da materialidade linguística na superfície textual. No Quadro 1, essa materialidade está representada pelo nome do

jornal (Extra); pelos dados da edição (local, data, ano e número da publicação); pelo enunciado verbal constituído da manchete (100.543 vidas perdidas) e do texto da chamada. No momento da leitura, o aluno precisará ativar seus conhecimentos morfo-sintático-semânticos, além daqueles que dizem respeito ao uso dos articuladores discursivos de que a língua dispõe para fazer a remissão ou a sequenciação textual; e à seleção e emprego de itens lexicais adequados e seus impactos no texto. Sendo assim, o professor pode levar seus alunos a identificar, na materialidade verbal, os possíveis efeitos de sentido produzidos pelas pistas linguísticas deixadas pelo enunciador, como, por exemplo:

a) o emprego dos seguintes paralelismos sintático-semânticos *Há 150 dias / Hoje; 1ª. morte / mais de 100 mil, Brasil chorava / as famílias choram*, que marca o contraste entre dois segmentos enunciativos: um que aponta para o passado, e outro, para o presente;

b) a repetição do verbo *chorar*, presente no par *Brasil chorava / as famílias choram*, que pode denotar uma intenção enunciativa de fazer o choro coletivo reaparecer no texto para enfatizar o sentimento de pesar e de irrequietude que atravessa o país e atinge as famílias enlutadas devido às mortes causadas pela Covid-19. Essa repetição colabora para a continuidade semântica (ANTUNES, 2005, p. 50) e, conseqüentemente, para a progressão textual.

c) o emprego de adjetivos e locuções adjetivas com forte carga semântica (números *alarmantes, tristes* recordes *negativos, maior* crise sanitária *da História*) e de itens lexicais associados ao campo semântico de guerra (*batendo e combate*), que pode estar revelando um enunciador que, para garantir a adesão ao seu projeto de fala, investe na sensibilização do leitor.

*O conhecimento enciclopédico (ou de mundo)* diz respeito a toda bagagem de informações que o sujeito-leitor adquire ao longo de sua vida, seja através da escola; das experiências pessoais; e/ou das crenças e valores construídos.

Na página do jornal digital em questão, a conexão entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor, para ser estabelecida, depende da ativação de saberes linguísticos e não linguísticos, e sua conjugação. Assim,

ele poderá processar e compreender a seleção semiótica feita pelo enunciador do hipertexto digital.

Para que o leitor seja capaz de compreender, por exemplo, o material linguístico “100.543 VIDAS PERDIDAS”, inscrito, com destaque, dentro da esfera que compõe a bandeira brasileira, o leitor precisará conjugar esse enunciado verbal com: a imagem bicolor (preto e branco) do símbolo máximo de representação da nação; a ausência da inscrição “Ordem e Progresso”; a substituição de cada uma das 27 estrelas por uma cruz e, principalmente, com o fato de o Brasil atravessar uma pandemia causadora de mais de cem mil óbitos. Desse modo, será possível produzir alguns sentidos para as escolhas sígnicas feitas pelo locutor do jornal, com base no altíssimo número de óbitos; no sentimento de luto da população e no silenciamento do lema “Ordem e Progresso”.

O leitor pode fazer, ainda, outro possível percurso de leitura, ao relacionar a cruz, que ocupa o lugar das estrelas da bandeira brasileira, com a data de publicação da capa do jornal: 09 de agosto de 2020, dia dos pais. Nesse contexto de produção do hipertexto, pode-se inferir que, enquanto a cruz simboliza a morte, a figura do pai simboliza a vida; ou seja, enquanto a página de jornal presta homenagem às vítimas fatais da Covid-19, essa mesma página vem a público no dia em que os filhos prestam homenagens a seus progenitores. Essa associação, que beira o contraditório, pode levar o aluno-leitor à produção de certos efeitos de sentido, com base nas suas experiências de vida e conhecimentos enciclopédicos.

Partindo agora para a leitura dos comentários produzidos pelos leitores-autores da página de jornal (QUADRO 1), pode-se observar que o leitor Lucas Barcelos finaliza seu comentário sobre as mortes por Covid-19 com o sintagma “Saíam da Matrix”. Se o aluno não levar em conta seu conhecimento de mundo a respeito do vocábulo *Matrix*, como compreender esse enunciado verbal? Um possível percurso de leitura pode ser feito por meio da associação desse enunciado com o enredo do filme de ficção científica, intitulado *The Matrix* (EUA & Austrália, 1999). De acordo com o *site* Só Filosofia, voltado para a produção de conteúdo didático digital, o filme é uma analogia ao Mito da Caverna de Platão: “No filme, a Matrix é uma simulação que cria um mundo imaginário onde as pessoas são

prisioneiras da realidade e só veem o que mostram as máquinas”; desse modo, torna-se difícil acordar de um sonho contínuo, pois não somente estão aprisionadas em um mundo ilusório, como também são incapazes de se libertar. Ou seja, de acordo com essa relação intertextual, o enunciado “Saíam da Matrix” pode estar representando o apelo para que outros leitores não se deixem impressionar/aprisionar pelo mundo imaginário/ilusório construído pelos dados estatísticos da mídia jornalística. Parece que, para Barcelos, o número de mortes no país sempre foi grande em decorrência de outros problemas graves, não apenas da pandemia atual que, segundo ele, foi “gerada pra trocas de valores políticos e controle social”. Portanto, o enunciado “Saíam da Matrix” representaria, nesse contexto de produção, “Saíam do sistema manipulador imposto pela mídia”.

*O conhecimento interacional* diz respeito às formas de interação por meio da linguagem, ou seja, ele tem a ver com o comportamento que os sujeitos decidem assumir em cada interação, levando em consideração o gênero, a construção textual, e as estratégias, em geral, que visam a atingir o objetivo comunicativo e a compreensão textual.

O sujeito-leitor, por exemplo, ao se deparar com a página de jornal, em análise, reconhecerá que se trata de um texto do gênero jornalístico, graças não somente à forma de organização textual, como também ao contato com os gêneros da vida cotidiana nas diversas formas de interação social. Além disso, é necessário que o sujeito-leitor reconheça os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto. No caso em foco, reconhece-se o propósito do enunciador do Jornal *Extra*: anunciar os números alarmantes de vítimas que tiveram suas vidas interrompidas pela Covid-19, e mostrar que o Brasil enfrenta a maior crise sanitária da História.

Além disso, vimos que as cruces que aparecem na capa representam, nesse contexto de produção, a morte por Coronavírus em cada estado brasileiro. Para assegurar essa compreensão textual, é importante que o aluno siga as pistas deixadas pelo produtor e consiga estabelecer relações intertextuais que o levem a aceitar o objetivo comunicativo proposto naquela situação interativa.

Em relação à organização e à construção textual, uma das principais características que os estudiosos sobre o hipertexto digital defendem é que

ele é aberto e múltiplo, pois permite ao leitor uma rede infinita de associações. Para Koch (2019), ao pôr em ação essa rede textual, de acordo com a sua intenção comunicativa, o leitor hipertextual associa os conhecimentos novos ao seu conhecimento prévio; sinaliza trechos importantes; seleciona, organiza, associa, contextualiza informações; estabelece relações intertextuais, enfim, constrói um percurso próprio de leitura. Sobre essa caracterização do hipertexto como uma configuração textual sem fronteiras demarcadas, Elias (2015), sem querer provocar diferenças ou preconizar dicotomias entre o modo de leitura e a produção de textos impressos e hipertextos, mas sim concebê-los de forma complementar, argumenta que também em nossas atividades com textos de mídia impressa promovemos associações entre segmentos de um texto ou entre textos. Nesse contexto, alguns recursos como notas de rodapé, títulos, dentre outros elementos verbais e não verbais, funcionariam como *links*.

Apenas como ilustração, podemos dizer que, na capa dos jornais impressos, em geral, os números das páginas de uma notícia costumam ser sinalizados em negrito, de modo a facilitar a visualização do leitor. Essa sinalização funciona como um *link* do texto impresso, e como um convite para que o leitor navegue nas páginas seguintes – o que nem sempre acontece, uma vez que o leitor pode decidir ler determinadas páginas, e não outras. Logo, podemos concluir que os *links* não são exclusividade do hipertexto digital. A diferença, talvez, esteja no fato de que, na tentativa de seguir pistas e caminhos que, no hipertexto digital, são oferecidos por uma grande variedade de hiperlinks, o sujeito-leitor corre o risco de perder de vista a continuidade temática, a ponto de estabelecer relações incoerentes na sequenciação de unidades textuais, e comprometer o processamento textual. Para exemplificar, voltemos ao Quadro 1, no qual identificamos uma fala produzida de forma inesperada pelo leitor Ico Rossetto: “Tem palmeresse que só acordou ontem tava o dormindo a onze anos”.

Se levarmos em conta os objetivos de leitura, veremos que, no enunciado acima, ocorre uma mudança brusca na temática em discussão, havendo, em consequência, uma interrupção da operação cognitiva, que antes vinha sendo desenvolvida para a construção da coerência textual. Tal descontinuidade pode gerar julgamentos inadequados por parte de outros

leitores. Em contrapartida, se pensarmos nas diversas situações de interação que se dão por meio da língua, o comentário deixaria de ser inadequado e poderia funcionar como uma estratégia para a constituição de uma crítica à matéria posta em discussão. Sob essa perspectiva, poder-se-ia pensar, por exemplo, que o enunciado produzido por Ico Rossetto representa a indignação do leitor em ver uma capa de jornal, com grave conteúdo fúnebre, publicada justamente num dia em que o país celebra um dos geradores da vida/a paternidade/o provedor da vida. Nesse sentido, o comentário “Tem palmeresse que só acordou ontem estava o dormindo a onze anos” poderia estar significando: *Vamos mudar de assunto!*

## PALAVRAS (QUASE) FINAIS

O título desta seção se justifica pelo fato de que os estudos acerca do hipertexto, os quais vêm sendo desenvolvidos pelas pesquisas em Linguística Textual, constituem-se ainda em uma agenda em ascensão. Vários pesquisadores brasileiros, dentre eles, Koch, Elias, Marchuschi já se debruçaram sobre as características formais dos textos multimodais/digitais e seu impacto nas práticas de leitura escolar.

Este artigo pretendeu contribuir para o aprimoramento dessas práticas que, na era digital, se veem obrigadas a enfrentar o desafio de elaborar estratégias voltadas para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Para isso, faz-se necessário que os professores que conduzem essas práticas leitoras levem em conta os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos (ou de mundo) e interacionais que precisam ser ativados pelo aluno durante o processamento da informação e a construção dos sentidos na leitura, com foco no hipertexto digital.

No entanto, procuramos mostrar, também, que os mediadores de leitura não podem desconsiderar que o processamento textual de hipertextos impressos solicita a ativação das mesmas habilidades e operações cognitivas, visto que muitas características que são levantadas em relação ao texto digital também se fazem presentes no texto impresso, como por exemplo:

- a existência de *links* que convidam o leitor a fazer saltos cognitivos, a fim de locupletar a produção dos sentidos do texto: no hipertexto impresso, por meio de elementos de conexão presentes na indicação das páginas, de seções, de sites, das notas de rodapé, das citações, do sumário etc.; no hipertexto digital, por meio da constituição de novos *links* que remetem a outros hipertextos, fotos e/ou imagens. Tais *hyperlinks* “possibilitam o desdobramento do texto em uma extensão que depende do leitor e dos seus objetivos traçados numa dada sessão” (ELIAS, 2016, p. 68).

- a não linearidade: é comum, antes da leitura, o sujeito-leitor *passar o olho* no texto impresso e folhear o material, na tentativa de reconhecer as partes que o compõem, bem como a sua forma de organização; além de percorrer caminhos e selecionar as partes que lhe interessam. Tudo isso são estratégias cognitivas não lineares e descontínuas de exploração do objeto a ser lido. Portanto, a forma linear de apresentação de um texto não garante ao leitor um modelo único e universal de leitura e de compreensão textual. A exemplo disso, temos as obras de consulta, os gêneros acadêmicos, os dicionários, as enciclopédias, cujo processo de leitura se dá em múltiplas direções.

- a ativação de conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais;

- as relações intertextuais: partindo do pensamento de Barthes (1974), o de que “não existem textos puros”, podemos afirmar que todo texto é decorrente de outros textos previamente existentes, ou seja, a intertextualidade é uma característica inerente aos textos, sejam eles impressos ou digitais. Por isso, para reconhecer as relações intertextuais, as práticas de leitura e compreensão requerem do aluno habilidades cognitivas (como recuperar, relacionar, associar, comparar fatos e informações) por meio de uma gama de conhecimentos advindos de suas leituras, do contato com o outro, das experiências e saberes adquiridos ao longo de sua formação. Dessa forma, como afirma Coscarelli (2003), nenhum texto impresso, digital e multimodal pode ser visto isoladamente, separado de qualquer texto, já que, quando lemos, articulamos a informação nova aos conhecimentos e experiências anteriores e dialogamos sempre com outros textos.

Apesar de todos os pontos de interseção entre o hipertexto digital e o impresso, arrolados acima, é importante salientar que é consensual, entre os autores citados até aqui, que as diferenças entre tais textos estão apenas nas características inerentes ao suporte, à forma e à velocidade do acesso às informações desejadas.

Sendo assim, observar a ativação dos sistemas três de conhecimento (KOCK; ELIAS, 2011, 2016) durante um possível percurso de leitura da capa de jornal *Extra on-line* nos permitiu chegar a algumas conclusões:

a) A competência leitora tem que ser desenvolvida, independentemente do tipo de texto que está sendo ensinado. Afinal, a multimodalidade é uma característica inerente a todo texto – seja ele impresso ou digital; por isso, podemos dizer que todo texto é multimodal, ou, ainda, que todo texto é um hipertexto.

b) Cada nível de conhecimento acessado durante o processamento textual corresponde a uma camada do ato de ler. Sob essa perspectiva, ler é navegar em diferentes camadas do processamento textual. Portanto, não importa se a leitura acontece numa plataforma impressa ou digital, os saberes linguísticos, enciclopédicos e interacionais deverão ser ativados pelo aluno-leitor;

c) Os gêneros textuais surgidos na era da comunicação tecnológica nada mais são do que o resultado do desenvolvimento de gêneros já existentes, face às demandas interacionais impostas pela *Web*. Por isso, concordamos com Elias (2012, p. 87), para quem as diferentes formas de configuração textual apresentam “pontos de intersecção que sinalizam para o fato de que o novo, de um modo geral, se constitui em decorrência de um processo de deslocamento do antigo, que um dia também foi novo”.

Por todas as discussões feitas neste artigo, certamente, temos ainda um longo caminho de reflexão que, esperamos, seja seguido por outros professores/pesquisadores que tomam a leitura como objeto de ensino. De fato, não devemos ignorar as interfaces digitais nas atividades de leitura e produção de texto, sejam eles verbais, não verbais, orais ou multimodais, já que todo aparato tecnológico, emergente da comunicação e da informação, faz (ou deveria fazer) parte das atividades leitoras.

Eis mais um desafio para nós, professores interessados em desenvolver a competência leitora dos nossos alunos!

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. SP: Parábola Editorial, 2005.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver\\_saofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf)>. Acesso: 25/08/2020.
- COSCARELLI, C. V. *Espaços hipertextuais*. II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, 2. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. In: *Littera: Linguística e literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006.
- COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.
- COSCARELLI, C. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ELIAS, V. M. *Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino*. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Orgs.) *Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos Necessários entre Teoria(s) e Ações Situadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *O texto na Linguística Textual*. In: BATISTA, R. O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto*. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação

Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, 5 a 9 de abril de 1999.

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

RIBEIRO, A. E. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J. C., BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 125-130.

RIBEIRO, A. E. *Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos*. In: *Linguagem e ensino*, v. 9, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2006.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade*. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 207-220.

# OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO DIGITAL PARA O NÃO DIGITAL

Ramiles Silva da Silva

## INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa, orientadas a partir dos PCN's e demais documentos oficiais (BNCC, LDB, OCEM), propõem trabalhos que partem da leitura, da análise linguística e da produção textual com base em gêneros textuais/discursivos. Compreende-se que o ensino de língua deve partir da interação que inclui o estudante em situações de uso cotidiano. Ao observar o contexto social, no qual os sujeitos estão inseridos, é perceptível a existência de vários textos, em distintos suportes, com diferentes objetivos de enunciação. Na perspectiva bakhtiniana, tais textos são considerados gêneros discursivos, pois são práticas comunicativas, orais ou escritas, relativamente estáveis, que são produzidas para atender determinadas necessidades de comunicação, ou seja, assumem um propósito comunicativo.

Nesse ínterim, no que tange à escrita em meio digital, especificamente, faz-se necessário analisar como os processos de produção textual ocorrem em ambientes virtuais, espaço amplamente utilizado pelas pessoas pela sua forma dinâmica e interativa. Os atos de comunicação virtual viabilizam estratégias próprias desse meio, o que exige dos falantes/usuários domínios linguísticos determinados, diferentes das formas tidas como habituais, uma vez que a proposta parte da interação entre sujeitos que trocam informações de lugares diferentes, mas de forma simultânea. Nesse contexto, é fundamental observar, para além das formas enunciativas, as condições de produção específicas do meio e analisar os processos que compõem a textualização e a retextualização de gêneros dessa modalidade escrita para outras, como a escrita não digital.

A retextualização é, segundo Marcuschi (2008a), uma forma comum de produção e de adequação linguística para contextos de produção de um gênero oral ou escrito. Consiste na transposição em um gênero de uma

informação contida no outro, o que demanda noções linguísticas distintas para a sua produção. É possível encontrá-la em atividades linguísticas do cotidiano, como, por exemplo, ao apresentar oralmente uma notícia para alguém, a partir da leitura realizada em um site anteriormente. As estratégias linguísticas e cognitivas (MARCUSCHI, 2008a) para a produção dos dois gêneros são diferentes, o que necessita, dessa forma, de conhecimentos específicos sobre suas estruturas.

Em tal cenário, o presente texto tem como objetivo analisar como se dão os processos de retextualização a partir de um gênero textual/discursivo em meio digital (conversa no whatsapp) para um gênero textual/discursivo não digital escrito (dissertação escolar), a partir de produções textuais realizadas por alunos do Ensino Médio, do Colégio Estadual Gastão Guimarães, na cidade de Feira de Santana.

## GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Os processos comunicativos ocorrem por meios de estratégias que envolvem múltiplas ferramentas disponíveis. Socialmente, somos cercados por variedades de textos com finalidades e com modos de produção diferentes. Por todos os lados, em todos os momentos, estamos rodeados por estruturas funcionais, cujo objetivo é estabelecer laços de entendimento, no intuito de construir abordagens sociointerativas de comunicação. A esse conjunto de elementos, que promovem a comunicação social, denomina-se, academicamente, de gêneros do discursivos<sup>1</sup>.

Na abordagem Bakhtiniana, gêneros discursivos são todas as práticas de linguagem, relativamente estáveis, orais e escritas, que existem a partir de

---

<sup>1</sup> Não considero Gêneros Textuais e Gêneros Discursivo como divergentes, pois, a todo instante, Marcuschi (2008a e 2008b) se apoia nos princípios bakhtinianos para se referir aos Gêneros de Texto. A análise do presente texto é voltada aos fenômenos de retextualização, ou seja, está ligada aos estudos da Linguística Textual. A concepção bakhtiniana leva em consideração os princípios discursivos presentes nos textos. Marcuschi, ao se apoiar nessa premissa, discute as relações de texto que partem do enunciado, cujo foco é a materialidade linguística.

um propósito interativo, uma vez que todo texto ou diálogo tem o objetivo enunciativo de transmitir alguma informação. Nos estudos linguísticos, a abordagem sobre gêneros ganhou destaque na década de 60 do Século XX, com Mikhail Bakhtin, filósofo e formalista russo que destinou seus estudos à linguagem. A obra *Estética da Criação Verbal*, do referido autor, destina um capítulo denominado “Gêneros do Discurso” para tratar de conteúdos voltados à produção comunicativa por meio de diferentes estruturas textuais. O capítulo supracitado é constituído por uma abordagem plural acerca das relações textuais que rodeiam os falantes em seus contextos de produção. Essas proporcionam a construção de cadeias textuais que fazem um texto pertencer à determinada esfera pela sua funcionalidade, estando sempre inserido em um contexto de produção, com objetivo definido e marcado.

Nesse contexto, os processos de retextualização são inerentes à produção comunicativa e aos gêneros textuais/discursivos, uma vez que se manifestam a partir das mudanças estruturais dos textos, mas mantém o seu objetivo discursivo, o seu conteúdo temático. Os estudos sobre retextualização, no Brasil, ainda são exíguos, não há numerosas publicações a respeito, limitando-se às dissertações e a algumas teses produzidas em programas de Pós-graduação em Letras e/ou linguística pelas universidades públicas e poucos artigos acadêmicos direcionam suas discussões para essa área de pesquisa. Os estudos que ganharam maior notoriedade sobre a temática foram os desenvolvidos por Marcuschi (2008a), nos quais o autor direciona sua linha para as perspectivas da retextualização como processo sociointeracionista, cuja produção é realizada no cotidiano em ações rotineiras e simples dos falantes, a partir das modalidades de produção da língua, o que demanda domínio sob determinadas competências linguísticas para ser realizada.

Nesse âmbito, o texto é o objeto de manifestação da retextualização e, em virtude disso, são os seus elementos estruturais que possibilitam a construção, a desconstrução e a reconstrução de sentenças, de discursos e de meios de composição, como sinalizado por Koch (1997, p. 65), pois,

no texto, as regularidades se manifestam como tendências de estruturação, definidas pelo caráter sistemático de determinados processos de construção

textual, dado por sua recorrência em contextos definidos, pelas marcas formais que os caracterizam e pelo preenchimento de funções interacionais que lhes são transmitidas.

Mediante tal perspectiva, faz-se imperativo evidenciar que as estruturas textuais da língua permitem a realização de atividades de retextualização, uma vez que as diversas formas de manifestações permitidas pela língua variam em consonância com as necessidades de utilização dos falantes e o uso social que estes fazem dela. Além das relações estruturais, o jogo discursivo e a posição social de quem o processou implicam significativamente a construção dos processos de retextualização.

Em suma, o processo de retextualização consiste na transposição textual entre gêneros, obedecendo às características próprias e distintas de cada um. A ação de retextualizar não deve ser confundida com o ato de transcrever. Para sua diferenciação, a transcrição consiste na escrita de um discurso oral, tal qual foi pronunciado por alguém, que assume uma forma escrita. No entanto, carrega consigo marcas da primeira modalidade de produção, sem muitas alterações estruturais. A transcrição, para Marcuschi (2008a, p. 51), é uma das primeiras etapas da retextualização, quando é da fala para a escrita, porém, não a sua concretude, pois se trata de um processo de transformação, uma transcodificação (MARCUSCHI, 2008a, p. 51) “do sonoro para o grafemático”. Ademais, os mecanismos da retextualização acarretam consigo as mudanças estruturais entre gêneros e, por isso, deve haver mudanças no processo de composição e estilo, mas com a permanência do conteúdo temático, do discurso.

Para Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é o “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Por se tratar de um funcionamento social, requer o domínio de habilidades essenciais que contribuem para o processo de produção de texto. Nessa concepção, retextualizar se constitui como uma ação das práticas do cotidiano que auxilia os sujeitos nos processos de comunicação e evidencia o caráter sistêmico nas operações de leitura, de escrita, de reescrita, de

identificação de elementos textuais fóricos e todos os laços e enlaces que compõem um texto. Dell'Isola (2007, p. 14) infere que

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. (DELL'ISOLA, 2007, p. 14)

Partindo dessa premissa, o processo de retextualização envolve não somente a reescrita, mas também a inferência de múltiplas outras ações necessárias e fundamentais as quais são realizadas pelos sujeitos, o que representa uma construção em sequência de operações estimuladas para a execução da atividade, corroborando o entendimento sobre as noções de produção textual. Nesse ínterim, é fundamental, portanto, que ela seja trabalhada nos processos de escrita na escola, como preconizam documentos voltados à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e, a menos tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante a retextualização, o conteúdo presente no texto não deve mudar de sentido, ou seja, a mensagem inicialmente proposta deve permanecer no gênero destino, apenas os constituintes textuais devem ser alterados, como a tipologia textual, os elementos composicionais, relações de formalidade para se adequar ao novo gênero. A transposição de um gênero para outro ocorre de modo que a estrutura do texto base seja modificada, visto que os gêneros textuais/discursivos apresentam características estanques, definidas, também, por suas funcionalidades.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com alunos de terceiro ano do Ensino Médio de uma turma vespertina do Colégio Estadual Gastão Guimarães, localizado no centro da cidade de Feira de Santana. Para a construção de um banco de

dados capaz de alcançar o objetivo proposto, foi preciso organizar uma sequência de atividades a serem realizadas pelos discentes ao longo do período destinado para tal fim. Em suma, para a realização desta pesquisa, foram necessários 3 encontros, no período compreendido entre março e abril de 2019.

Os dispositivos de pesquisa utilizados foram necessários para, inicialmente, oportunizar aos alunos conhecimentos a respeito de um determinado tema escolhido por eles para ser discutido. Em virtude disso, foi necessária a realização de um debate oral a respeito da temática escolhida por eles, a saber: **o culto à padronização do corpo no Brasil**. Nesse momento, foi-lhes apresentada uma variedade de textos que versam sobre a temática, bem como a visualização de vídeos, proporcionando uma atividade interativa sobre o tema.

O segundo dispositivo consistiu na conversa virtual, por meio da criação de um grupo virtual com todos os alunos que portavam celular no momento, utilizando o aplicativo social whatsapp. Para a realização dessa etapa, os alunos utilizaram seus celulares, sob intermediação do aplicador e da professora regente. Nesse momento, foram-lhes passadas algumas orientações, como, por exemplo, a de que poderiam utilizar os mesmos recursos do aplicativo que costumam usar em outras conversas e em debates no ambiente virtual. Inicialmente, a discussão partiu com alguns pequenos comentários gerais dos partícipes sobre a temática e, em seguida, começaram a veicular imagens relacionadas ao tema, bem como outros elementos característicos da linguagem e da comunicação virtual, como, por exemplo, gif's, vídeos, figuras, links e outros elementos possíveis na hipertextualidade. Notou-se, então, um rico uso de materiais possibilitados pela plataforma digital e direcionados à proposta, uma vez que as imagens construam no leitor possibilidades mútuas de interação e de reflexão sobre o elemento veiculado.

Por fim, foi realizada a etapa da escrita não virtual. Antes de seu início, os alunos foram reorientados sobre a escrita do gênero não digital. Nessa etapa, os discentes deveriam escrever um texto dissertativo-argumentativo, com base nas discussões presentes na conversa no whatsapp. Nesse contexto, deu-se a construção dos dados analisados, o que,

posteriormente, possibilitou a identificação dos processos de retextualização que partem de um gênero digital para um não digital.

## IDENTIFICAÇÃO DAS OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Nos últimos anos, notou-se que os processos de textualização se solidificaram com a presença de um novo espaço discursivo, o digital, ampliando as perspectivas interacionistas no que se refere à comunicação. Nesse ambiente, novos modos dialogais ganharam ênfase e foram difundidos em virtude das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesse contexto, vários elementos utilizados na comunicação surgiram, motivados pelo hipertexto, o que condiciona a difusão, especialmente, da imagem e do vídeo como elementos característicos na construção de comunicação, algo não possível nos textos não digitais. Logo, é possível construir relações operacionais que podem envolver os processos retextuais presentes do texto digital para o não digital, uma vez que os sujeitos são responsáveis pela efetivação desse ato em diversos momentos do cotidiano.

Vale salientar que a análise das operações parte das características identificadas e presentes no texto base, que são adaptadas, transpostas e reorganizadas na estrutura do gênero textual destinatário. Portanto, para a transposição de um gênero para outro, algumas marcas características e presentes apenas em textos digitais serão retiradas, ou apenas modificadas e adaptadas para a modalidade do gênero de destino, como foi evidenciado no estudo base para esta pesquisa proposto por Marcuschi (2008a), o qual mostrou as relações do texto oral para o escrito.

As primeiras operações identificadas partem da relação de eliminação de marcas características e presentes no meio digital que não podem ser transpostas para o não digital, bem como foram identificadas algumas marcas de discursos de charges, de figuras e de outros elementos do hipertexto no discurso do texto dissertativo. Além disso, marcas de estruturação sintáticas foram modificadas, no que se refere à formulação de um argumento. Para uma maior compreensão, serão elencadas e analisadas a seguir as operações mais usuais nesse processo.

### *1ª operação: eliminação de marcas características de textos do meio digital*

No espaço digital, as múltiplas possibilidades de construções não lineares de informações condicionam a presença de variadas estruturas que surgem a todo o momento nesse espaço e que edificam relações comunicativas inseridas num dado contexto de comunicação. No bate-papo do aplicativo social whatsapp, é possível encontrar diversas funções que vão além do texto escrito. Emocions, figurinhas, gif's, vídeos, fotos, imagens e múltiplos outros elementos que podem ser compartilhados numa conversa virtual e arquitetam sentidos numa conjuntura pré-estabelecida através de relações existentes entre os elementos. Leite e Silva (2015, p. 94) asseveram que,

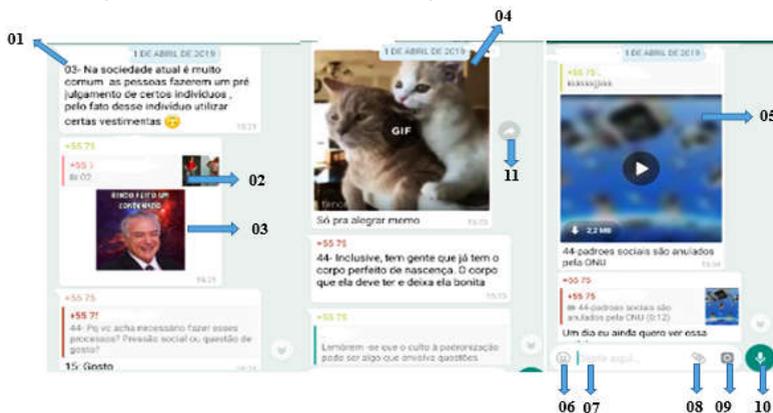
Em nossas pesquisas, constatamos que o chat via WhatsApp é um gênero digital que possui marcas estáveis, como o uso da informalidade, a ressignificação dos recursos da escrita (pontuação, letras), o uso de emoticons e as abreviações. Convém reforçar que o usuário do WhatsApp emprega também diversos recursos semióticos para a conformação dos sentidos. Esses recursos disponibilizados pelo aplicativo certamente ampliam as possibilidades de interação e comunicação entre os usuários, tornando-o, assim, um objeto de estudo mais complexo para pesquisadores de diversas áreas da linguagem. (LEITE; SILVA, 2015, p. 94)

Como é sabido, as relações interativas que demonstram determinados sentimentos, emoções ou ações dos sujeitos partícipes podem ser operacionalizadas por meio dessas funcionalidades digitalmente, uma vez que não há a interação face a face comumente ocorrida nos diálogos orais. Para tanto, o uso desses elementos no texto digital é possível pelas condições oferecidas pelo aplicativo, pelo meio no qual circula a mensagem. Os exemplos presentes na figura 01 ilustram a edificação sistemática dessa operação em confronto com a presença do texto dissertativo e a observação da falta – ou retirada/eliminação – desses referentes.

É possível identificar, na figura 01 a seguir, algumas ferramentas e funções pertencentes ao gênero digital em estudo, as quais condicionam, ao usuário, a comunicação e a interação por meio de outros elementos

linguísticos, sejam eles visuais ou verbais, e que se fazem presentes nesse gênero em virtude do meio no qual estão inseridos.

Figura 01: Elementos característicos do gênero conversas no whatsapp.



Fonte: banco de dados do autor.

Quadro 01: Legenda dos elementos característicos do gênero conversas no whatsapp presentes na figura 01

- |   |
|---|
| 01- Mensagem de texto.  |
| 02- Resposta a alguma mensagem anteriormente circulada.                 |
| 03- Figura anexada à conversa.  |
| 04- Gif anexado à conversa.   |
| 05- Vídeo inserido na conversa.   |
| 06- Ferramenta para inserir emotions.                                   |
| 07- Espaço para digitar mensagens.                                      |
| 08- Ferramenta para anexar documentos, vídeos, fotos e outros recursos. |
| 09- Câmera para fotografar ou gravar vídeos.                            |
| 10- Ferramenta para gravar áudios.                                      |
| 11- Ferramenta para encaminhamento de mensagem presente.                |

Fonte: banco de dados do autor.

Para Araújo (2010, p. 110), os gêneros digitais constituídos de trocas de mensagens instantâneas, característicos de chat's, “são o resultado da transmutação do diálogo cotidiano de sua esfera de origem para uma pluriesfera digital”, já que apresentam marcas que lembram as pertencentes

à oralidade, a saber, por exemplo, o uso de emotions que, para Araújo (2010, p. 122) significa “ícones de emoção. São combinações de caracteres de teclado do computador que os participantes utilizam para expressarem emoções durante uma conversa”, bem como a troca de diálogos, posto a uma relação de comunicação, na tentativa de simular uma conversa oral.

As marcas presentes na figura 01 e identificadas no quadro 01 são pertencentes à composição do gênero digital conversas no whatsapp. A composição estrutural é, para Bakhtin (1997), uma das características que fazem com que um texto se torne um gênero textual, - bem como o estilo e o conteúdo temático -, pois está ligada às estruturas textuais características de um determinado gênero.

Cabe salientar que o gênero conversas no whatsapp foi construído por meio da troca mensagens de um grupo de alunos, ou seja, havia interação entre eles, por isso a presença constante de marcas as quais remetiam à emoção ou à hesitação entre os partícipes, como os próprios emotions e figuras. Já o texto dissertativo foi construído individualmente, com base na leitura da conversa realizada anteriormente na plataforma digital. Logo, as marcas de interação entre partícipes não ocorreria, pois não havia sequer uma forma de contato ou troca de mensagens com outro sujeito.

Figura 02: Estrutura do gênero não digital dissertação escolar

... Eu vejo o futuro repetir o passado. Considero com o caráter...  
causa, é possível afirmar que a patrimonização do corpo e da in-  
venção atual... Já a ficção antiga, período colonialista, já se faz  
especulações, especulações e pontos que representam um corpo  
bele... O emtanto... pode-se observar... no Brasil, um assestamento  
de problemas relativos à Indústria da Beleza, o que faz do tema  
corrente de soluções precisas e imediatas...  
... Diversos transtornos como a... Síndrome, Anorexia, bulimia são  
causadas pelo desajuste profundo da imagem corporal, isto  
faz com que as pessoas se preocupem de modo excessivo com  
sua massa e quantidade de calorias que estão ingerindo por dia...  
Muitas vezes essas ações são adotadas pelo medo que, influencia  
diversamente no mercado consumidor... fazendo o consumidor  
e mesmo fã de um produto de suas atitudes no mídia...  
... A série britânica Black Mirror (Espelho Negro), faz uma crítica  
à sociedade atual, o episódio "Inocência" elucida o fato de que...  
atenção que as pessoas dão a pecuniar ou buscar um corpo  
perfeito e popularidade, apresentando o que elas podem fazer  
para alcançar-lo, como também... os desafios e efeitos...  
desse caminho...  
... Mediante dos elementos supracitados, medidas são necessárias  
as para resolver este impasse. As empresas de mídia devem  
apoiar em seus conteúdos a diversidade corporal, por meio de desafios  
e programas. O Ministério da Saúde precisa investir de modo sério  
em mecanismos de conscientização e fortalecimento de transtornos alimen-  
tares. É imprescindível também, a atuação das escolas na educa-  
ção que centra o presente e futurovel a alimentação das  
crianças, visando a saúde das mesmas e fazer cessar problemas  
relativos à patrimonização do corpo se atencem.

Fonte: banco de dados do autor.

*2ª operação: resgate discursivo de elementos multissemióticos do meio digital para a construção argumentativa (transformação de texto multimodal em texto verbal)*

A impossibilidade de fornecer uma gama de elementos multissemióticos e hipertextuais, que promovem a construção de sentidos a partir de seu uso e de sua circulação presentes nos textos digitais, faz com que o texto não digital se configure e se adapte à não presença discursiva dessas formas (vídeos, figuras, gif's, emojos, charges, áudios entre outros) em sua base linear através da escrita. Mediante tal premissa, foi possível identificar a presença de discursos no texto dissertativo que circularam no debate virtual por meio de imagens, de tirinhas e de outros elementos multissemióticos, favorecendo à multimodalidade típica do meio.

A construção de sentido do texto está intrinsecamente associada às relações do discurso presentes nele, pois as marcas discursivas, que permeiam toda a estrutura textual, vão além do conjunto de frases, é aquilo que é dito e constrói sentido nos leitores. O discurso está presente nas diversas situações comunicativas, especialmente, nos gêneros digitais, a partir das charges, dos vídeos e das figuras, os quais são compartilhados mediante os recursos oferecidos pelo meio digital.

*3ª operação: adaptação da linguagem característica do meio virtual para a norma culta de língua portuguesa*

É notório, em conversas virtuais escrita, que, muitas vezes, os participantes utilizam determinadas formas de linguagem voltadas à redução de palavras, com a presença quase sempre apenas de consoantes e inserção de outros elementos de linguagem, na construção das palavras. Isso é comum devido à relação de identidade assumida pelos gêneros digitais, o que, para Araújo (2005), faz parte do processo cultural assumido por eles, nos quais o objetivo de escrita é sempre amparado pela rapidez e pela praticidade. Para Costa (2005, p. 24),

Quanto ao processo interativo de produção discursiva na conversação face a face e nas salas de bate-papo (chats) na Internet, com implicações no uso do código escrito e nas escolhas lingüísticas mais próprias da linguagem espontânea e informal oral cotidiana, há algumas semelhanças entre ambas as conversações: tempo real, correção on-line, comunicação síncrona, linguagem truncada e reduzida etc. (COSTA, 2005, p. 24)

O autor considera haver semelhanças entre a linguagem virtual e a conversação face a face, uma vez que ambas são amparadas pela informalidade no que diz respeito ao processo de produção. No entanto, a língua oral, em determinadas condições de produção, pode se apresentar de maneira formal. As relações de espontaneidade assumidas pelas conversas virtuais, caracterizadas pela informalidade é, talvez, a principal justificativa para que, ao longo dos anos, a cultura de escrita digital fosse estabelecida dessa forma.

Quando retextualizada para a escrita não digital, e para um gênero textual de escrita formal, como a dissertação escolar, tais marcas são retiradas e dão lugar à variedade culta da língua.

#### *4ª operação: construção e organização de parágrafos*

A construção do texto virtual em análise se dá por meio de mensagens, muitas vezes, com o envio avulso de uma sequência de informações da mesma natureza. Comumente, o usuário constrói um determinado pensamento mediante correntes de mensagens enviadas separadamente que, em seu conjunto, pode constituir um parágrafo organizado, com uma sequência de ideias lógicas e conectadas.

Sequências de mensagens enviadas no gênero digital podem ser transformadas em parágrafos no gênero não digital, uma vez que a estrutura do gênero dissertativo é constituída dessa forma, enquanto a estrutura do gênero digital é construída por sequências de mensagens intercaladas por outros de usuários distintos também inseridos no processo comunicativo. Isso se dá devido à dinamicidade presente nas conversas no whatsapp, marcadas pela interação e pela troca de sequências de texto não pré-determinadas.

Na construção do texto dissertativo, a principal diferença encontrada, quando comparado à conversa no whatsapp, se dá pelo fato de que o texto não digital é construído por apenas um sujeito, não havendo interações com outros membros, tornando-o uma sequência linear de informações, construídas por meio de uma série de ideias dispostas e organizadas, sem a necessidade de buscar/selecionar alguma mensagem ou mecanismo hipertextual para retomar o sentido pretendido à sequência informativa.

#### *5ª operação: inserção e adaptação da pontuação à escrita não digital*

A pontuação é um elemento necessário e importante na construção de textos. Indubitavelmente, são notórias as diferenças de seu uso em gêneros digitais mais informais para gêneros não digitais mais formais. Amparadas, principalmente, pela operacionalidade presentes nos textos digitais, a ausência desses sinais, em sua construção, é analisada como uma forma cultural, devido às ações interativas e dinâmicas dos gêneros digitais de comunicação simultânea. Portanto, essa operação é substancial nos processos de retextualização do gênero digital de cunho informal para o não digital de cunho formal, já que, segundo Crystal (2005, p. 92),

A pontuação tende a ser minimalista e se encontra completamente ausente em alguns e-mails e intervenções de bate-papos. Aqui, também depende muito da personalidade de quem escreve: alguns usuários de e-mail são escrupulosos com respeito à manutenção da pontuação tradicional; outros a usam quando necessitam, para evitar ambiguidade; e alguns simplesmente não a utilizam, ou por causa da velocidade de digitação, ou porque não percebem que uma das consequências pode ser a ambiguidade. (CRYSTAL, 2005, p. 92)

Para o autor, a objetividade da escrita virtual corrobora para o fato de que, muitas vezes, a pontuação é esquecida pelos usuários, os quais dão ênfase a outros elementos que consideram fundamentais e importantes na construção do texto da modalidade digital. Nesse contexto, não há a preocupação em utilizar a pontuação de acordo com as prescrições normativas e, nesse âmbito, o contexto de produção será fundamental para

que o sentido seja construído dentro do enunciado, como aponta Luiz Sobrinho (2012, p. 89),

A ausência ou a presença da vírgula, como sinal gráfico de nosso sistema de escrita, passa, junto ao alfabeto, a operar na produção e na recepção de sentido. Ao compartilharmos com a teoria da Semiótica Social a ideia de que o sentido de um texto não se restringe ao material verbal nele contido, a pontuação e a ausência de vírgulas passam a ser interpretadas como parte de um sistema multimodal, pelo qual significam e são significadas.

Com base em tal premissa, verifica-se a importância assumida pelo sistema de pontuação na produção de uma unidade textual, bem como a representação e a função assumidas pelos diversos sinais existentes. A dissertação escolar, por sua vez, apresenta excessivo uso de sinais de pontuação, pois, na maioria das vezes, a escrita do gênero da esfera escolar é avaliada e, na construção textual, o aluno precisa mostrar conhecimentos diversos, dentre eles os linguísticos, os discursivos e os textuais. Para Luiz Sobrinho (2012, p. 88),

em outros gêneros discursivos, como a dissertação escolar, o sinal de vírgula é um dos de pontuação mais presentes. Corrêa (1994) e Esvael (2005), por exemplo, em estudos sobre o uso de vírgulas em redações de vestibular, observam que o emprego desse sinal de pontuação é o que mais aparece entre os sinais de pontuação no corpus de suas respectivas pesquisas.

Nesse ínterim, o uso da pontuação no gênero dissertativo é frequente, pois há a tentativa do aluno em mostrar, para avaliadores e para professores, o domínio sobre as normas gramaticais, bem como pela relação de formalidade do gênero textual, no qual foi verificado que, em todos os textos do corpus, houve a tentativa de uso da pontuação de acordo com a norma padrão gramatical.

#### *6ª operação: reestruturação sintática*

A estrutura sintática de conversas digitais, espaço relativamente livre quanto à produção de texto e à circulação de informações e de conteúdo, permite escolhas e liberdade de registro por se tratar de um gênero com relativa informalidade, ao contrário do texto dissertativo–argumentativo, no

qual há preferência pelo uso da norma culta da Língua Portuguesa. A tipologia dialogal ou conversacional é a estrutura básica de composição do gênero, evidenciada pelas trocas interativas de mensagens, simulando uma conversação não tão imediata quanto à oral, e, também, pelas relações fáticas estabelecidas pelos usuários. A explicação se dá muito em função do uso do tempo verbal no presente e, também, da exposição de ideias em torno de um tema na composição das mensagens de cada um dos partícipes. Essa sequência textual tem como finalidade explicar informações a respeito de um conteúdo específico, mediante as ideias expostas.

O texto dissertativo escolar, ao contrário da conversa no whatsapp, possui um limite estrutural. Convencionalmente, é escrito em no máximo 30 linhas, fato que solicita dos escreventes uma seleção de ideias a serem desenvolvidas, em virtude da condensação de conteúdo, já que o volume de informações é menor, no entanto organizado de forma sistemática. Tal premissa faz com que a estrutura sintática desse gênero seja objetiva e utilize recursos diversos da língua culta, com a marcação dos elementos sintáticos bem definida, especialmente os sujeitos das orações. Evita-se, nesse caso, períodos truncados ou justapostos, como ocorre muitas vezes na fala ou na conversa informal em meio digital.

#### *7ª operação: inserção e reorganização de elementos coesivos*

No gênero discursivo digital em análise, seu uso não é tão esporádico como se imaginava, uma vez que se trata de um gênero também escrito, no entanto, em outro meio que permite outras possibilidades de uso da língua. Foi possível notar a presença pontual de elementos conectivos sequenciais e referenciais, os quais foram identificados em mensagens relativamente longas enviadas ao grupo de discussão. Mensagens curtas, de até duas linhas em média, foi identificado pouco ou nenhum uso de elementos coesivos. Isso se dá pela não obrigatoriedade de marcação discursiva em períodos simples ou até mesmo em frases nominais. Em algumas mensagens curtas, enviadas à conversa, foi verificado que se tratavam apenas de respostas curtas com posicionamento contrário ou não a alguma mensagem já presente na conversa, sem expandir a argumentação.

A presença de elementos coesivos no decorrer do texto argumentativo é maior que nas mensagens da conversa no whatsapp. Isso se dá pelo fato estrutural do gênero não digital, no qual a sequência de orações e de períodos é maior, o que exige do escrevente a utilização frequente desses itens. Numa análise geral sobre os textos dissertativos do corpus estudado, notou-se que o uso de conectivos se deu em partes estratégicas das redações, especialmente, no início dos parágrafos, principalmente no parágrafo conclusivo, bem como entre um período e outro.

### *8ª operação: construção de sentenças argumentativas*

A construção argumentativa é de suma importância para a produção do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que essa tipologia é edificada por meio das relações lógicas e coerentes, a partir dos conhecimentos dos quais dispõem os sujeitos. Vale destacar que essa operação é vinculada à natureza do gênero destino (dissertação escolar), que apresenta tipologia argumentativa em sua composição.

Essa operação visa, também, organizar as principais ideias, selecionadas pelos partícipes, de acordo com os seus objetivos de escrita, com seus direcionamentos e com os tópicos de conteúdos desejados para a construção do texto, presentes na conversa virtual, para serem sintetizadas e agrupadas numa sequência lógica de conteúdo organizadas de forma coerente no texto dissertativo. Para Marcuschi (2008a, p. 87), “eliminar informações secundárias com generalizações mais ou menos extensas” também se trata de formas de retextualização, bem como o dueto “resumir e transformar”.

Os argumentos presentes nas mensagens selecionadas denotam as múltiplas formas de construções argumentativas no gênero digital, no qual os usuários utilizam diversos elementos semióticos, como charges, fotografias, vídeos dentre outros, para alicerçar seus posicionamentos. Na conversa no whatsapp, foi possível notar a circulação de informações variadas, pertinentes à discussão, as quais surgiram de diferentes participantes no decorrer do diálogo.

Por outro lado, a dissertação escolar permite a construção de ideias pautadas em comparações e em analogias entre as diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de direcionar a argumentação do aluno para uma linha de pensamento. O repertório sociocultural, utilizado de forma efetiva, dá ao estudante possibilidades de relacioná-lo com elementos de seu cotidiano e, inseridos dentro de uma temática, buscando a defesa de um ponto de vista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de retextualização são realizados naturalmente pelos alunos em suas práticas comunicativas cotidianas, mas, quando inseridos na dinâmica do espaço escolar, tendem a favorecer o conhecimento epilinguístico que os estudantes têm acerca das atividades de leitura e de produção de texto. As operações podem ser realizadas conjuntamente, não obedecendo necessariamente a uma ordem ou sequência específica no quadro geral das operações, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008a), alguns dos processos podem não ocorrer na transposição de um texto para outro pertencentes a meios diferentes e que as estratégias e as operações utilizadas diferem de acordo com as situações.

Em suma, este estudo pretendeu identificar as operações próprias do processo de retextualização entre gêneros pertencentes a meios distintos (o digital e o não digital) e utilizados com frequência no cotidiano do público-alvo escolhido. Esse procedimento nos permitiu estabelecer possíveis relações de como os diversos textos que circulam na esfera digital podem influenciar na construção de outros textos escritos através das informações veiculadas, assim como favoreceu à análise das estratégias utilizadas pelos estudantes no referido processo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: Marcuschi, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros*

- digitais*: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: lucerna, 2005.
- ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: Marcuschi, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979].
- BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 2006.
- Disponível online em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEITE, Natália Costa. SILVA, Marden Oliveira. *Whatsapp*: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. Periódico Texto Livre: linguagem e tecnologia - UFMG. Volume: 8, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/download/16689/13446/47772>.> Acesso em: 28 dez 2020.
- LUIZ SOBRINHO, Viviane Vomeiro. *Pontuação na internet*: usos não convencionais de vírgulas em bate-papos virtuais. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita* - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 2 ed. São Paulo: Lucerna, 2005.

# LETRAMENTO DIGITAL E A HASHTAG DA CAMPANHA DA AVON #REPENSEOLOGIO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Isis Juliana Figueiredo de Barros

João Paulo Moreira Andrade

## INTRODUÇÃO

A forma de comunicação da sociedade tem passado por muitas mudanças e transformações na contemporaneidade, principalmente com o processo de globalização, o surgimento de tecnologias e a profusão do uso da *internet*. Com isso, as pessoas estão se expressando livremente o seu ponto de vista, discutindo diversos temas e utilizando novas formas de linguagem. Em vista desse advento e ampliação dos recursos tecnológicos para a comunicação, a sociedade precisou acompanhar e se adaptar a essas mudanças, utilizando-se de ferramentas e de novas linguagens, como estratégias para se comunicar e obter maior alcance em relação ao seu público-alvo.

Diante desse cenário, de acordo com Cezar e Feil (2017), a Publicidade, atrelada ao Entretenimento (sic), aderiu a uma nova linguagem e método de comunicação, apresentando conteúdo significativo, interessante e que entre em conformidade com o perfil do seu público-alvo – método esse conhecido como *branded content*. Com o *branded content*, a linguagem publicitária deixa de ser meramente mercadológica para vendas de produtos, e a venda passa a ser uma consequência desse processo de comunicação. A venda de produtos torna-se mais direta a partir de uma linguagem mais informativa, com conteúdos caros à sociedade, apoiando-se em narrativas mais próximas, a fim de transmitir a mensagem ao público-alvo.

É nesse ínterim que as *hashtags* surgem como fortes aliadas à promoção de campanhas publicitárias. Tendo surgido como ferramentas de indexação pelo *Twitter* desde 2007<sup>1</sup>, depois se expandido para outras redes sociais, como *Instagram*, *Facebook* e até mesmo saindo do ciberespaço e invadindo as ruas, por meio de cartazes em manifestações político-sociais (MOURA; MANDAJI, 2014), as *hashtags*, que nasceram como símbolo de indexação, atualmente servem para indicar o assunto mais discutido/polêmico no momento, além de promover reflexão coletiva em prol de diversas questões sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, desde então, muitas marcas têm utilizado o recurso de indexação (#) para a promoção de vendas dos seus produtos, aliados ao método de *branded content*. Dentre elas, a marca Avon se destaca pelo uso de *hashtag* em suas campanhas e peças publicitárias, a exemplo da campanha *#repenseoelogio*, lançada em outubro de 2017, foco do presente estudo. O uso da *hashtag #repenseoelogio* questiona a forma como as crianças são elogiadas e propõe ao público repensar sobre os padrões de gênero, ditados pela sociedade conservadora, vistos como prejudiciais à formação de identidade de gênero<sup>2</sup>.

Levando em conta o foco no conteúdo (*branded content*) e o uso de ferramentas sociocomunicativas inovadoras nas redes sociais pelas marcas, como as *hashtags*, e também o fato de que, conforme Lerner (2002), a escola deve ser reflexo da sociedade, neste artigo, sugere-se elaborar uma proposta didática, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o uso da campanha *#repenseoelogio* da Avon na aula de língua portuguesa, com o fito de ampliar as habilidades de letramento digital do alunado. Ressalta-se que a inspiração para a elaboração da proposta parte do estudo realizado por Andrade (2019), ao observar o letramento digital de jovens santamarienses e o alcance do documentário *Repense o Elogio* da marca Avon.

Para atender esse objetivo, na seção 2, abordamos o conceito de letramento digital e o uso de *hashtag*; na seção 3, descrevemos a campanha

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://help.twitter.com/pt/using-twitter/how-to-use-hashtags>>.

<sup>2</sup> cf. Butler (2003).

*#repenseoelogio* da marca Avon e as suas estratégias de divulgação; na seção 4, apresentamos uma proposta didática com o uso da campanha *#repenseoelogio* na aula de língua portuguesa, considerando as recomendações da BNCC; por fim, traçamos brevemente a conclusão.

## O LETRAMENTO DIGITAL E O USO DE HASHTAG

O processo de leitura se dá entre a relação inerente autor-texto-leitor, sendo esta uma prática que tem por finalidade a concepção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011). Nesse processo, o leitor não somente recebe e lê o texto, mas age como um coautor, pois cria as suas interpretações a partir de aspectos como, por exemplo, o seu conhecimento de mundo e suas leituras antecedentes. A interpretação do leitor não necessariamente será correspondente à do autor/criador da obra, conforme tratam as Teorias da Recepção (MARINHO, 2014).

Esse processo se assemelha às práticas de letramento, que são “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Para a autora, o Letramento e as suas práticas letradas consistem em habilidades de leituras que, inicialmente, se deram no âmbito escolar, entretanto, se fazem presente em outros campos como o social e, atualmente, o digital (SOARES, 2017; MARCUSCHI, 2001).

Tendo isso em vista, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) dizem que as práticas de letramento passaram por transformações e por adaptações devido ao surgimento de tecnologias e das novas linguagens, ou seja, há uma relação direta entre as práticas letradas, a comunicação de uma determinada sociedade e as tecnologias utilizadas num dado momento histórico. Em meio a esse cenário, surge o letramento digital que, no ponto de vista de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), o termo é tratado no plural, já que são diferentes “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Esse conceito pluralizado surgiu e foi aderido pelo fato de os estudiosos reconhecerem especificidades de

letramento e denominá-las como, por exemplo, o “letramento visual”, o “letramento em mídia”, o “letramento em informação” e o “multiletramentos”, termo que já contextualizava o processo de ampliação de sentido e categorização do letramento.

Assim sendo, surgiu o conceito de letramentos digitais, que são as práticas de sociais utilizadas como comunicação no campo digital, através de aparelhos eletrônicos e da *internet* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Os autores categorizam os tipos de letramentos digitais em quatro focos propostos da seguinte maneira: Linguagem, Informação, Conexão e (Re)Desenho. É no primeiro foco que se inclui o letramento em hipertextos, que trata da relação com o leitor e o texto por meio de *links*, de acordo com os autores.

Por definição, segundo Marcuschi (2001), o hipertexto foi designado inicialmente por Theodor Holm Nelson como “uma escritura eletrônica não-seqüencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. (MARCUSCHI, 2001, p. 8). Assim, pode-se dizer que faz parte do letramento digital o reconhecimento da *hashtag*, que consiste em um tipo de *link*, utilizado atualmente, sobretudo com o surgimento do *Twitter*, para hiperlinkar qualquer palavra ou termo que venha acompanhado pelo símbolo (#), com a finalidade de organizar, associar e facilitar o acesso a conteúdos sobre o mesmo tema na internet (EDUCAMÍDIA, 2020) e, dessa forma, a *hashtag* é uma ferramenta que informa, contextualiza, expressa, vende, inclui e comunica diversos temas e ideologias de uma determinada sociedade do mundo contemporâneo.

Tendo isso em vista, a Publicidade adaptou-se e aderiu a essa linguagem para comunicar com o seu público-alvo, através da *hashtag* como ferramenta de engajamento de conteúdos de marca, o *branded content*. Um dos maiores usuários das *hashtags* são os *digital influencers* que, em parceria com as marcas, desempenham o papel de divulgadores, influenciadores e geradores de conteúdos. Desse modo, os *digital influencers* usam as *hashtags* como forma de expressão, marcação e/ou para anunciar que aquela determinada publicação é patrocinada por alguma marca (AZZONI, 2020).

O público-leitor contemporâneo e letrado em hipertextos identifica, assimila, compreende e interage com essa linguagem digital, motivando-se a seguir, acompanhar e consumir os produtos de uma determinada marca anunciada pelo seu *digital influencer*, do qual este tem uma relação de confiança estabelecida. Isso ocorre porque as pessoas nascidas junto com a era digital possuem uma tendência a aprimorar as práticas de leituras e escritas, utilizando os aparelhos eletrônicos e as tecnologias digitais (MARCUSCHI, 2001; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Tendo isso em vista, vale ressaltar que na esfera educacional é notória a presença dos letramentos digitais e das suas práticas no processo de ensino-aprendizagem entre o educador e do educando, uma vez que as mídias, a Publicidade e o *Marketing* estão intrínsecos no cotidiano social. Sobre isso, e tendo em vista que o estudante contemporâneo tem acesso ao computador e ao celular rotineiramente, Braga e Ricarte (2015) defendem que as práticas de letramentos digitais no âmbito educacional fazem com que esse tenha vivências e práticas interativas, contribuindo para uma aprendizagem proveitosa com técnicas de ensino simplificadas e produtivas. Desse modo, é válido pensar em práticas em sala de aula que visem a ampliar as habilidades de letramentos digitais dos estudantes, incluindo o uso estratégico de *hashtags*, como uma das formas tecnolinguageiras (além dos emojis, @ etc.), que são formas ligadas à tecnologia que circulam na internet por meio das mídias sociais (PAVEAU, 2013, *apud* NUNES; GLÜCK, 2019), conforme proposto na seção 4.

#### A OBSERVAÇÃO DA CAMPANHA #REPENSEOELOGIO DA MARCA AVON

Com a finalidade de mostrar ao público o impacto que o uso de elogios tem no processo de transformação identitária das crianças, no dia 17 de outubro de 2017, em parceria com a ONU Mulheres, a empresa de cosméticos Avon lançou a campanha #repenseoelogio com a exibição do documentário *Repense o Elogio*, dirigido por Estela Renner. O documentário é a peça publicitária principal da campanha composta por

uma série de 6 vídeos intitulada *Mais que Lindas*. Todas as peças foram veiculadas na plataforma digital *YouTube*<sup>3</sup>.

A campanha se destacou logo no momento do seu lançamento e, com isso, recebeu críticas tanto positivas quanto negativas, devido aos temas tratados como machismo, feminismo, *bullying*, racismo, elogios etc. Os comentários em torno desses temas presentes no documentário causaram uma dificuldade de interpretação de texto do público. Esse fato foi o que interessou o pesquisador Andrade (2019) em realizar o seu estudo social perante a essas indagações por meio de hipóteses e da pesquisa empírica com o intuito de produzir resultados significativos.

Segundo o *site* Adnews (2017)<sup>4</sup> em torno de 35 mil pessoas reagiram à publicação da Avon postada na rede social, *Facebook*, sobre o trailer do documentário *Repense o Elogio*, sendo que 13 mil reagiram com o emoji “Grr” da rede social, 16 mil curtiram (*like*) e 4.900 “amei”. Uma parte do público comentou na publicação, dizendo que a marca estava promovendo a “ideologia de gênero” ou a “propagação da extinção da família”, entre outros. É perceptível que o público reagiu de modo imediato a um simples trailer, ou seja, os leitores chegaram a conclusões, antes mesmo de assistirem à obra em sua totalidade, por meio dos seus contextos sócio-histórico e cultural.

A campanha *#repenseoelogio*, assim como outras, é um exemplo de como a Publicidade, por meio da linguagem digital (*hashtags*), pode produzir conteúdos, gerar engajamentos, cativar e fidelizar clientes, além de tratar de assuntos relevantes a serem discutidos. O uso de *hashtags* na Publicidade contemporânea, que aborda *branded content* em suas peças em publicações, requer planejamento, pois não é qualquer palavra que irá chamar a atenção do público, ou seja, é necessário estudar o perfil e os interesses dos consumidores para gerar engajamento e discussões acerca do tema. Portanto, a presença das *hashtags* trata-se de uma chamada para

---

<sup>3</sup> Mais que Lindas - AVON. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhvsTEowxBg961oZBQjAwelNjZauGU7WW>>.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://adnews.com.br/publicidade/repense-o-elogio-encara-dificuldade-em-interpretacao-de-texto-na-internet.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

discussões, reflexões e contribuições em que a marca torna-se uma personagem relevante perante a um determinado movimento social em evidência, assim como o seu público-alvo atua como leitor, colaborador e contribuinte, uma vez que irá reagir, responder e elaborar seus sentidos particulares e coletivos sobre o assunto (MOURA; MANDAJI, 2014; FERNÁNDEZ, 2018).

## ABORDANDO A CAMPANHA #REPENSEOEOLOGIONAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Desde o lançamento da BNCC em 2018, no âmbito da educação formal, tem-se discutido sobre as estratégias de execução das práticas de linguagem em Língua Portuguesa (Leitura, escuta, produção de textos - orais, escritos, multissemióticos - e análise linguística/semiótica). Para o Ensino Médio, a BNCC prevê cinco campos de atuação que contextualizam as práticas de linguagem, a saber: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública e jornalístico-midiático (BRASIL, 2018, p. 501), sendo que a presente proposta insere-se no último campo.

Além disso, a BNCC reconhece a forte relação entre os jovens e o mundo digital na contemporaneidade não apenas como meros consumidores, mas como produtores de conteúdo, e, por essa razão, suas diretrizes oficiais sugerem que o(a) professor(a) de língua portuguesa leve em consideração o aprofundamento das práticas de linguagem em ambiente virtual, mais especificamente nas redes sociais, privilegiando diferentes gêneros midiáticos, a fim de apropriar-se das diferentes linguagens da internet. O objetivo é ampliar as habilidades de letramentos e multiletramentos do alunado no âmbito da cultura digital, para que este tenha facilidade na manipulação das informações em favor do seu desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional.

Em relação à ênfase no campo jornalístico-midiático, destaca-se o fato de que, conforme as diretrizes da BNCC, é esperado que o(a) estudante de Ensino Médio seja capaz de: i) “identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social”; ii) “analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre

necessidades e condições de consumo” (BRASIL, 2018, p. 502). Além disso, para o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico do(a) estudante nas práticas de linguagem relativas à opinião e informação, veiculadas pela mídia, as diretrizes para o Ensino Médio sugerem o aprofundamento nas análises “das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas” (BRASIL, 2018, p. 503). O objetivo das diretrizes da BNCC é manter o foco e interesse desses jovens em relação aos fatos que acontecem em seu contexto social e aos principais temas abordados no mundo, além de oportunizar a prática das diferentes formas de linguagem nas redes sociais, do posicionamento crítico-reflexivo de forma ética e respeitosa, e o uso estratégico dos diferentes gêneros textuais da esfera jornalístico-midiática.

Assim, a presente proposta didática, com uso da campanha da Avon #repenseoelogio visa a atender a essas diretrizes da BNCC, com enfoque em duas habilidades, a saber:

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais. [...]  
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 522)

Como se observa na citação da BNCC, a atividade proposta no presente estudo leva em conta, de modo geral, a ampliação do letramento digital do(a)s estudantes, e de maneira específica, i) a análise do documentário lançado no *YouTube* da campanha da Avon #repenseoelogio, enquanto peça publicitária, a fim de, ao identificar valores e representações sociais quanto aos elogios aos diferentes gêneros biopsicossociais,

desconstruir estereótipos sociais de gênero (habilidade EM13LP44); ii) a produção de perfil em rede social com enfoque na promoção do debate crítico-reflexivo e ético acerca da visão de mundo sobre os valores atribuídos aos gêneros biopsicossociais, menina ou menino (habilidade EM13LP43), potencializando a prática de escrita em rede social. Ressalta-se que as dinâmicas apresentadas na proposta poderão ser aplicadas a qualquer ano do Ensino Médio.

Antes de tudo, recomenda-se, com o intuito de oferecer uma formação continuada, a(o) professor(a) a leitura de referências como Louro (2014), que trata o gênero como uma noção estreitamente ligada à identidade do indivíduo, sendo esta múltipla, em constante construção e/ou contrastante e/ou de Woodward (2014), que aborda a identidade de gênero como construto social, uma vez que é produto das influências sociais no contato com as diferentes culturas, experiências e contexto histórico específico, e/ou de Hall (2005), que trata das transformações sociais e culturais por quais o sujeito passa e sofre recomposições contínuas no decorrer da vida.

Para o planejamento e execução das atividades sugeridas na aula de português, indica-se o uso de: 1) cards de papel com diferentes elogios que podem ser feitos tanto a meninas quanto a meninos, como "lindo(e)", "delicado(a)", "bonito(a)", "princesa", "príncipe", "meigo(a)", " vaidoso(a)", "vencedor(a)", "valente", "independente", "inteligente", "criativo(a)", "forte", "capaz", "sensível", "alegre" etc.; 2) um link do documentário *Repense o Elogio*, da marca Avon em parceria com a ONU, disponível no *YouTube*.

O objetivo geral da atividade é discutir o valor social dos elogios que atribuímos às pessoas (distribuídas em tipos de gêneros biopsicossociais), por meio da prática de análise de peça publicitária *#repenseoelogio* da Avon e de uma produção oral/escrita de conteúdo com engajamento por meio da criação de *hashtags* na rede social. Para atender a esse objetivo, a atividade deve abranger quatro aulas (cerca de 50 minutos cada uma), com intervalo de uma semana para produção textual em casa, dividindo-se em cinco etapas:

- 1) *brainstorm* e debate prévio sobre o uso de elogios;

- 2) apresentação do documentário da Avon *#repenseoelogio*;
- 3) reflexão sobre o documentário exibido e sobre a função sociocomunicativa das *hashtags* nas redes sociais, a partir do conhecimento de mundo de cada aluno(a);
- 4) elaboração colaborativa de perfil e de *posts* sobre valores de gêneros biopsicossociais (criação livre) em rede social, com engajamento por meio do uso de *hashtags*;
- 5) socialização dos principais resultados e opinião crítica da turma sobre a experiência.

Na primeira etapa, que leva cerca de 50 minutos, o(a) professora deve pedir a(os) estudantes que se organizem em um semicírculo na sala de aula, e pendure os *cards* de papel com os elogios em cada um (ou espalhe-os pelo chão) de forma aleatória. Em seguida, deve-se solicitar que cada aluno(a) escolha três elogios e atribua-os a três diferentes colegas com base na principal característica de cada um dele(a)s. É possível que o(a) próprio(a) professor(a) comece a tarefa, demonstrando a simplicidade em cumpri-la.

Nessa etapa, que deve levar em média 20 minutos, o(a) professor(a), sem revelar ainda sobre o tema escolhido para aula (*Repense o Elogio*), deve obter conhecimentos prévios acerca da visão de mundo no que tange aos valores de gênero biopsicossocial do(a)s estudantes.

Durante esse procedimento, o(a) professor(a) deve reservar mais 30 minutos para a justificativa/argumentação de cada um acerca da atribuição do elogio a(o) colega, levantando uma discussão em grupo que incite uma defesa de ponto de vista individual no que tange aos tabus e valores de gênero na perspectiva social, buscando desconstruir algumas dessas noções preconcebidas em diálogo com a turma. Com isso, o(a) professor(a) pode averiguar os traços conservadores (ou não) do(a)s jovens estudantes quanto ao tema. Com essa dinâmica, o(a)s estudantes estão exercitando a prática de linguagem de leitura/escuta e produção oral, conforme recomenda a BNCC, dentro do gênero debate e tipo textual argumentativo.

Na segunda etapa, que leva o tempo de uma aula de 50 minutos, o(a) professor(a) deve exibir questões relacionadas ao gênero, as quais são abordadas durante o material audiovisual, assim como a utilização de certos

vocabulários como forma de elogios direcionados para meninos e para meninas, sendo a palavra um elemento de grande valia para construção e o progresso social dos jovens. Vale ressaltar que deve ser recomendado a(o)s estudantes que, no momento de exibição do documentário, não haja nenhum tipo de comunicação entre si, considerando a premissa de que situações desse tipo podem resultar na influência ou distorções na formação da opinião pessoal do(a) estudante diante do material audiovisual apresentado.

Na terceira etapa, que deve levar uma aula de 50 minutos, após assistirem à peça publicitária audiovisual, o(a)s estudantes devem discutir sobre o tema em uma roda de conversa, mediada pelo(a) regente da turma. Nesse momento, são levantadas questões para instigar a fala e a expressão das considerações de cada um(a), evidenciando algumas cenas do documentário *Repense o Elogio*, a escolha do(a) professor(a). Essa averiguação inicial a respeito da compreensão dos estudantes também serve para observar as práticas letradas referentes à interação com a peça publicitária. Além disso, cabe a(o) professor(a) mediador(a) promover uma discussão entre os participantes, inicialmente com falas e perguntas amplas para, em seguida, adentrar ao conteúdo com uma postura idônea e neutra. Isso faz com que o(a)s estudantes se sintam confortáveis para expor as suas considerações de modo espontâneo e autônomo. Ainda nessa aula, o(a) professor(a) deve discutir acerca da noção de hipertexto, *hashtag* e papel dessa forma tecnolinguageira (PAVEAU, 2013, *apud* NUNES; GLÜCK, 2019), e solicitar a(o)s estudantes que escrevam em um papel, as *hashtags* que gostariam de lançar nas redes sociais, com o intuito de conscientizar às pessoas acerca da boa escolha de elogios quanto aos gêneros biopsicossociais.

Para conduzir esta etapa, é válido ressaltar que a postura do(a) professor(a) como mediador(a) deve ser cuidadosa para evitar ou atenuar situações conflitantes que possam dificultar a comunicação da turma. Isso porque, conforme observa Andrade (2019) na elaboração do grupo focal em sua pesquisa, alguns participantes da roda de conversa podem desenvolver por mais tempo o seu discurso, tomando o tempo do outro na roda de conversa, provocando recolhimento do(a) colega ou influenciando a sua

fala. Assim, se o(a) professor(a) agir com cautela na mediação do grupo, poderá evitar um ambiente pouco aprazível, acolhedor e convidativo. Neste caso, a socialização e o equilíbrio no diálogo são indispensáveis para o andamento da atividade.

A quarta etapa cumpre o exercício da habilidade EM13LP43, prevista na BNCC, que deverá conduzir o(a) estudante, de forma responsável, respeitável, ética e crítica, à composição de um perfil em rede social à escolha do(a)s estudantes (*Tik Tok; Instagram; Facebook; Twitter* etc.), de forma colaborativa e coletiva, sobre o resultado observado na discussão da roda de conversa, etapa anterior, considerando as principais reflexões sobre o valor do elogio ao gênero masculino, feminino e outros, as consequências sociais do elogio no que tange ao gênero biopsicossocial, soluções de inclusão e acolhimento etc. Essa etapa pode ser realizada em casa, via grupo de *WhatsApp*.

No período de uma semana, a turma deve juntar as sugestões de *hashtags* da aula anterior, pensar em campanhas relativas às questões de gênero, realizar um levante com uso competente de uma ou mais *hashtags* na rede social escolhida, a fim de engajar *posts* criados livremente pela turma (memes, história em quadrinhos, charge, mensagem de texto, *prints* de conversa no *WhatsApp* ou outro *chat*, vídeos, *reels* etc.). Além disso, a fim de ampliar as habilidades de letramento do(a)s estudantes, essas postagens devem ser elaboradas sob a forma de textos multimodais e multissemióticas, uma vez que, segundo Rojo (2018), as tecnologias digitais da comunicação apresentam

a multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2018, p. 583-584)

Outrossim, para a elaboração do conteúdo dos *posts*, a turma deve realizar buscas em *sites* confiáveis que transmitam informações verídicas,

em um processo de curadoria responsável e ética, conforme recomendado na BNCC (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar ainda que sugestão de um intervalo de uma semana é para que haja tempo para o processo criativo, amadurecimento das produções, de maneira autônoma e responsável, sempre com acompanhamento e orientação do(a) professor(a). Ao final da semana, ainda antes da última aula da atividade, as produções devem ser postadas com as *hashtags* na rede.

Na última etapa, a turma deve observar o resultado das publicações, a fim de socializar em grupo na aula seguinte e, além disso, apresentar os resultados, tais como: estratégias de engajamento, curtidas, comentários, avaliação dos comentários, e reflexões finais acerca do seu próprio desempenho, da experiência em si e das implicações sobre o direito à livre-expressão.

Por fim, fica a critério do(a) professor(a) avaliar a turma e/ou solicitar uma autoavaliação com a prática da escrita, por meio de um memorial, ou via oral, de maneira despretensiosa e livre ou por meio de uma apresentação formal. Em qualquer uma das formas, é possível uma avaliação e/ou autoavaliação do(a) estudante no que tange ao desempenho e desenvolvimento das suas práticas de linguagem, das suas habilidades individuais e ampliação do letramento digital. Sugere-se que o(a) professor faça uma devolutiva de forma oral ou escrita sobre a avaliação, para que a turma possa ciência dos pontos a serem melhorados no que tange às habilidades EM13LP43 e EM13LP44, previstas na BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva de Lerner (2002), “é necessário ressignificar o objeto de ensino e reconstruí-lo tendo por referência fundamental as práticas sociais de leitura e de escrita”. Se, como já discutimos, a Publicidade tem buscado inovar as suas formas de comunicação e de promoção vendas e, como a campanha *#repenseologio* da Avon, é primordial e urgente que a escola acompanhe a atualização do mercado e da sociedade, contemplando no seu espaço processos de ensino-aprendizagem que promovam a

realização de novas práticas de linguagem, o desenvolvimento de habilidade multimídias, e ampliação dos letramentos digitais (mais especificamente em hipertextos), para que torne o(a) estudante um indivíduo social mais participativo e autônomo no trato com as questões cotidianas (MARCUSCHI, 2004; ROJO, 2018).

Tendo isso em vista, a Publicidade, com a utilização do *branded content* e das *hashtag*, tem se tornado cada vez mais presente no nosso cotidiano social e, também, no ambiente educacional, fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem do sujeito e contribuindo para a construção e as mudanças de pensamentos e valores de uma sociedade (ANDRADE, 2019).

Nessa linha de raciocínio, e considerando que, por meio do avanço das tecnologias digitais de informação e de comunicação, a cada década surgem novas práticas de linguagem em ambiente digital, bem como novas formas tecnolinguageiras, como a utilização de *hashtags* com a função de *hiperlinks* nas redes sociais, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa deve adotar prioritariamente práticas didáticas que reflitam o contexto social do alunado dessa geração e das que virão. Nesse sentido, o presente estudo visa a contribuir com a ampliação da formação do(a) professor(a) no que tange às noções de letramento digital (DUDNEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), às possibilidades do uso de *hashtags*, e às atividades promovidas em sala de aula, à luz das orientações da BNCC, que tem sido implementada desde 2018 na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P. M. *Letramento em Publicidade: um estudo sobre as proficiências de recepção do público leitor jovem santa-mariense em relação à campanha #repenseoelogio*. 2019. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) –Bacharelado em Publicidade e Propaganda, Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Santa Maria da Vitória, 2019.

AZZONI, M. *Guia do professor: compreendendo a Publicidade online*. Educamídia. 18 jun. 2020. Disponível em:  
<<https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2020/06/Guia-do->

Professor-Compreendendo-a-Publicidade-Online-2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver\\_saofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CEZAR, L. T.; FEIL, G. S. *Branded content como propaganda: uma nova relação entre consumidor*. Intercom. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1784-1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDUCAMÍDIA. A força da hashtag. Educamídia, cidadania para o mundo conectado. 18 jun. 2020. Disponível em: <[https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2020/06/LIVE14\\_Hashtags.pdf](https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2020/06/LIVE14_Hashtags.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2021.

FERNÁNDEZ, A. Hashtags ajudam publicidade a popularizar temas e discussões. *PropMark*. 30 jan. 2018. Disponível em: <<https://propmark.com.br/digital/hashtags-ajudam-publicidade-a-popularizar-temas-e-discussoes/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e a escrever*. Campinas: Cefiel: Unicamp, 2005.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Ed Artmed. 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARINHO, L. M. S. *Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOURA, K. F.; MANDAJI, C. F. da S. A relação das hashtags com as palavras de ordem presentes nas Manifestações Brasileiras de 2013. *In: XV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL*, 15., 2014, Palhoça. *Anais [...]*. Palhoça: Intercom, 2014. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-1334-1.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

NUNES, M. B.; GLÜCK, E. P. Análise da genericidade compósita em um artigo de opinião da Plataforma Buzzfeed. *Hipertextus Revista Digital*, v. 21, dez., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/download/248012/36486>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto. 7. ed. 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

# LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS DA MICRORREGIÃO DE SANTA MARIA DA VITÓRIA, BAHIA

André Bomfim dos Santos

Rônei Rocha Barreto de Souza

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender o consumo midiático do jovem da microrregião de Santa Maria da Vitória, na região Oeste do Estado da Bahia, parte do que aqui se entende como “Brasil Profundo”: regiões afastadas das zonas metropolitanas e, conseqüentemente, menos contempladas em esforços de pesquisa e investigação científicas (FELIZOLA; BRAGA, 2017). O presente texto relata os procedimentos e discute os resultados preliminares da aplicação da pesquisa “Jovem Brasileiro e Práticas Midiáticas em Tempos de Convergência: Brasil Profundo” no território de identidade da Bacia do Rio Corrente, bem como promove uma discussão destes resultados com base nos conceitos de consumo midiático e letramento digital.

A pesquisa exploratória replica na região a metodologia proposta pela equipe nacional do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Pará (UFPA), utilizando seus instrumentos de sondagem junto a jovens de 18 a 24 anos no município de Santa Maria da Vitória, centro das articulações da região composta por 11 municípios do Oeste Baiano (BAHIA, 2010).

A etapa “Brasil Profundo” é um desdobramento da primeira etapa da pesquisa realizada pela Rede Brasil Conectado de Pesquisadores<sup>18</sup>, que investigou as práticas de consumo midiático dos jovens das capitais brasileiras (JACKS et al., 2015), além de aspectos sociodemográficos e

---

<sup>18</sup> <<https://redebrasilconectado.wordpress.com/>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

mediáticos de estados (TOALDO; JACKS, 2014) e cidades (SILVESTRIN; NOLL; JACKS, 2017). A etapa “Brasil Profundo” encontra-se em fase de publicação dos resultados das equipes regionais, aos quais se soma esta contribuição.

Dada a distância das capitais - Santa Maria da Vitória está a aproximadamente 860 km de Salvador e a 587 km de Brasília<sup>19</sup> - o território da Bacia do Rio Corrente representa com propriedade o que a pesquisa compreende como “Brasil Profundo”. Seu Valor Acrescentado Bruto (VAB) advém, sobretudo, do setor agropecuário, mas ainda assim não possui uma malha ferroviária, tampouco aeroportos comerciais (BAHIA, 2018). A Universidade Federal do Oeste da Bahia iniciou suas atividades em 2014, contribuindo com seus cinco *campi* para a integração dos diversos territórios de identidade que compõem o Oeste Baiano. O Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente foi contemplado com o Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória, que abriga os pesquisadores deste trabalho.

Este relato está dividido em quatro seções. A seção 1 apresenta o território de identidade da Bacia do Corrente em uma contextualização sociodemográfica e cultural. A seção 2 articula os conceitos teórico-metodológicos que nortearam o trabalho. A seção 3 traz um relato descritivo dos resultados, com foco nos questionários. E a seção 4 propõe sua discussão.

## O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DA BACIA DO RIO CORRENTE

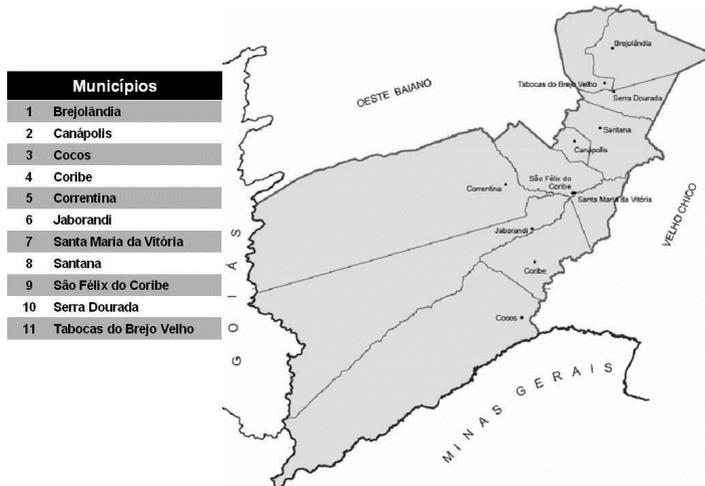
Territórios de identidade (doravante TIs) são unidades de planejamento de políticas públicas, utilizados no Estado da Bahia desde 2007, como recurso para sua elaboração, planejamento e execução (FLORES, 2015). O estado da Bahia contabiliza 27 TIs, entre os quais se situa o Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente, o TI 23. O Território está localizado no extremo oeste baiano e é composto

---

<sup>19</sup> Dados extraídos do Google Maps.

administrativamente por 11 municípios (figura 1), formando a microrregião de Santa Maria da Vitória – centro das articulações territoriais (BAHIA, 2010).

Figura 1 - O Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente - TI 23



Fonte: BAHIA, 2010.

A distância geográfica da capital do estado reflete o baixo alcance das políticas públicas de desenvolvimento e as vulnerabilidades da região. Segundo dados do último Censo do IBGE, compilados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI (BAHIA, 2018), o TI possui 200.819 habitantes. Os municípios mais populosos são Santa Maria da Vitória (41.261 habitantes), Correntina (30.583 habitantes) e Santana (24.139 habitantes).

O município de Santa Maria da Vitória, foco deste estudo, tinha em 2016, o vencimento médio mensal de dois salários mínimos. Sendo que 49,6% da população vivia com até meio salário mínimo. Apenas 10,7% da população encontrava-se ocupada. Em 2010, o TI tinha 52.239 pessoas ocupadas com rendimento, o que representava 1,0% do total do estado da Bahia, sendo que o município agregava 23,6% dos ocupados com rendimento no território, seguido por Correntina (14,7%) e Santana (14,3%). Os demais municípios possuíam proporções inferiores a 10%.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.7 no IDEB, ao passo que os alunos dos anos finais, a média foi de 3.9. Apesar das taxas decrescentes, o índice de analfabetismo em 2010 ainda era de 24,5% acima da média do estado, chegando a 30,5% em Coribe; 30,4% em Canápolis; e 22,8% em Santa Maria da Vitória. A extrema pobreza era, em 2010, uma realidade para parcela significativa da população do TI, chegando à média de 25,8%, maior que a proporção apresentada pelo estado (15,0%) (BAHIA, 2018).

A ausência de equipamentos culturais é alarmante. Segundo dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (BAHIA, 2010, p. 45), o TI possui como único equipamento cultural um centro municipal no município de Jaborandi, porém sem infraestrutura como sonorização, iluminação cênica e ar-condicionado. A chegada da Universidade Federal do Oeste da Bahia ao município de Santa Maria da Vitória representa uma importante via de desenvolvimento educacional e cultural para o TI. Mas os desafios a serem transpostos nas duas áreas ainda são expressivos.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico utilizado no processo de investigação da equipe local articula os conceitos do campo da comunicação social - consumo cultural, consumo midiático, apropriação e usos - com o conceito de letramento, em especial o digital. Para Canclini (2015, p. 60), o consumo cultural é “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (CANCLINI, 2015, p. 60). Já o conceito de *consumo midiático* trata do consumo das mensagens nos suportes, meios ou veículos que constituem o sistema de mídias contemporâneo. Para Toaldo e Jacks (2013), o conceito se bifurca em dois tipos de estudos: “os primeiros seguem uma linha que enfoca a influência da mídia no consumo e os últimos tratam do consumo do que é produzido pela mídia, ou seja, seus produtos” (TOALDO; JACKS, 2013, p. 6).

Levy (1999) dialoga sobre as possibilidades mais positivas do ciberespaço, trazendo três concepções ligadas ao mesmo: de interconexão, existência de comunidades virtuais e inteligência coletiva; e com isso, a

perspectiva de cibercultura como uma cultura de redes, sendo fruto da relação da sociedade com as novas tecnologias (LEMOS, 2002). E com isso, volta-se ao ponto de como, no ambiente capitalista atual, a cibercultura se tornou um importante instrumento para obter consumidores nas mídias digitais.

Conforme Thompson os estudos de recepção mais contemporâneos representam um avanço para o entendimento de que “a recepção dos produtos da mídia é um processo mais ativo e criativo do que o mito do assistente passivo sugere” e que “o sentido que os indivíduos dão aos produtos da mídia varia de acordo com a formação e as condições de cada um” (THOMPSON, 2012, p. 66). Por “apropriação”, Thompson (2012, p. 70) entende exatamente esse processo de incorporação da mensagem à própria vida do sujeito receptor, no contexto e circunstâncias do seu cotidiano, em um processo ora deliberado, no sentido de premeditado, ora intuitivo, quando acontece sem maiores esforços. Já a expressão “usos” é definida por Certeau (1998, p. 98), como a “formalidade das práticas”, isto é, “a possibilidade de representar as trajetórias táticas que, segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para, a partir deles, compor histórias originais”.

As habilidades e competências que os jovens empregam em seu processo de apropriação e usos podem ser compreendidos também pela noção de *letramento*, que, de acordo com Soares (2017), dá nome aos processos cognitivos mais avançados e complexos das práticas de leitura e de escrita. Considerando o avanço tecnológico das sociedades globalizadas, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) defendem que, na medida em que surge uma nova tecnologia, a sociedade se transforma e as formas de letramento, como a comunicação, a interpretação e a interação social, também sofrem atualizações.

Desse modo, surge o letramento digital. Braga e Ricarte (2015, p. 37) afirmam que o letramento digital passa a ser “uma necessidade social e não apenas uma opção viável oferecida pela nossa sociedade”, haja vista a presença significativa das mídias na vida das pessoas de maneira geral. Ademais, “letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido, eficazmente no

âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Dudeneý, Hockly e Pegrum (2016) pluralizam o sentido de letramento digital, classificando-os em diferentes modos, que incluem o letramento impresso, letramento em *SMS*, letramento em hipertexto, letramento multimídia, em jogos, em codificação e letramento móvel. Desse ponto de vista, ao se deparar com as multimídias, o indivíduo leitor pode não apenas recepcionar a mensagem, como também interagir com ela, questionando, concordando, duvidando, complementando seu sentido e associando com outras leituras. Nessa perspectiva, Levy (1999) argumenta sobre ciberespaço e cibercultura,

é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 1999, p. 17)

A investigação do consumo midiático e das competências envolvidas pelo jovem da microrregião de Santa Maria da Vitória se deu a partir da replicação da metodologia proposta pelo projeto-mãe. A pesquisa configura-se essencialmente como qualitativa e com inspiração etnográfica, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada e a aplicação de questionários. Composta por 11 questões, a entrevista abordou desde aspectos mais técnicos do consumo midiático, como dispositivos e modos de acesso à internet, até questões de ordem sociocultural, como o consumo de lazer e cultura. Mais estruturado e extenso, o questionário foi composto de 45 questões, divididas em cinco blocos: perfil socioeconômico; práticas de lazer/consumo cultural; usos midiáticos; usos das redes sociais e da linguagem da internet; posse e uso de equipamentos.

O questionário trazia questões quantitativas e qualitativas, e foi aplicado entre 41 jovens com faixa etária entre 18 e 24 anos, no período de outubro a dezembro de 2018, em um dos laboratórios de informática do Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória, com a participação de

jovens do Centro Técnico de Educação Profissional (CETEP) de Santa Maria da Vitória e universitários do próprio *Campus*<sup>20</sup>. O instrumento foi elaborado no *Google Docs*, que automatiza o processo de coleta, organização e análise das respostas<sup>21</sup>. Cada participante levou, em média, 40 minutos para o preenchimento do questionário.

## RESULTADOS

Esta seção traz o relato descritivo dos resultados do instrumento questionário, seguindo a lógica de seus cinco blocos: perfil socioeconômico; práticas de lazer/consumo cultural; usos midiáticos; usos das redes sociais e da linguagem de internet; posse e uso de equipamentos. Na apresentação dos resultados, revezam-se dados percentuais e absolutos. Sempre que os números não estiverem acompanhados do símbolo de percentual, referem-se a valores absolutos, isto é, número de respondentes.

### *Perfil socioeconômico*

Buscando a equidade de gênero indicada pelo projeto, 56% do público pesquisado é do sexo masculino e 44% do feminino. Quanto à idade, há maior concentração (51,2%) na faixa dos 18 aos 19 anos. A maioria reside na zona urbana (68%), principalmente em Santa Maria da Vitória (mais de 80%). Em relação à escolaridade, 34,1% possuem ensino superior incompleto; 29,3%, ensino médio completo; e 34,1%, ensino médio incompleto. Questionados se estão empregados, 12,2% declaram que não. No entanto, dos que afirmam possuir emprego, 73,2% declaram a profissão de estudante. Os 14,6% restantes são trabalhadores manuais qualificados, trabalhadores do setor de comércio e um professor do ensino médio. Os

---

<sup>20</sup> O *Campus* abriga os cursos de Bacharelado em Publicidade e Propaganda e Licenciatura em Artes Visuais.

<sup>21</sup> Apesar de não ser considerada uma plataforma profissional para análise de dados, a mesma obteve desempenho satisfatório no âmbito de uma pesquisa exploratória. <<https://www.google.com/forms/about/>>.

dados revelam a falta de oportunidade de inserção do jovem no mercado de trabalho. Como a maioria não trabalha, a resposta mais significativa em relação à renda foi “não tenho renda” (49%).

### *Práticas de lazer/consumo cultural*

Nesta seção, a primeira questão refere-se à frequência de atividades pré-determinadas pelo instrumento, como: “navegar na internet” e/ou “ouvir música (mesmo que na internet)”, com destacadamente maior frequência entre os respondentes; “vai ao cinema”, “vai ao teatro” e “vai ao shopping”, que quase sempre foram assinaladas com “nunca (porque na cidade que reside não possui)”, apontando para a ausência de equipamentos culturais e de lazer em todo o território geográfico (ver seção 1). Os itens “vai a praças/parques públicos”, “vai a centros culturais” e “vai a estádio/campos de futebol” obtiveram mais respostas na alternativa “às vezes/de vez em quando”, revelando os baixos índices de apropriação dos espaços públicos pelos jovens.

As questões 2.2 a 2.14 abordavam os hábitos referentes às diversas mídias, bem como ao conteúdo consumido em cada uma. A música é consumida via celular/*smartphone/tablet* por 82,9% dos respondentes; 26,8% via rádio; 73,2% via *streaming*; e apenas 19,5% via CDs/DVDs colecionáveis. Em relação ao consumo de filmes, 58,5% assistem *on-line*, em *sites* como *YouTube* ou Mega Filmes; 39% via TV aberta; e 22% via TV por assinatura. Apesar de a leitura habitual ser apontada como um hábito da minoria (39%), o livro impresso ainda é o suporte de leitura preferido por 70,7% de todos os respondentes, seguido pela leitura no celular/*smartphone* (43,9%).

Sobre os que assistem na TV, há preferência por filmes (63%), seguido de séries/novelas (58%) e desenhos (49%). As menores incidências foram programas de auditório (19%) e reality shows (14%). Sobre o hábito de ouvir rádio, 37% afirmaram que não ouvem e 39% ouvem em celular/*smartphone/tablet*. Dos programas de rádio, as maiores incidências foram música/musical (49%), notícias (24%) e variedades (22%).

Sobre a leitura de jornais, 61% afirmaram que preferem a leitura no meio digital, em detrimento ao meio impresso (39%). “Em casa” é o ambiente de leitura dos jornais para 61% dos entrevistados. Mas 24% dos entrevistados declararam não ler jornal. Quanto ao hábito de leitura de revistas, o meio impresso é o preferido para 61% do público respondente. Percebe-se que, neste item, há uma inversão sobre o meio preferido para leitura em relação ao jornal. E, mais uma vez, a casa é o local/situação em que mais se lê revista (66%), seguido de “na escola/faculdade” (22%).

### *Usos midiáticos*

A primeira questão do terceiro bloco indagava sobre a quantidade de aparelhos que o respondente possui em casa. As maiores incidências foram de aparelhos eletrônicos – TV (39), DVD (22), rádio (21), *notebook* (17) e *smartphone/tablet* (15)<sup>22</sup>, sendo, quase sempre, um aparelho em cada lar. A resposta “nenhum” aparece com grande frequência para os itens jornal impresso (35), consoles de jogos (34), revista impressa (28), computador de mesa (25), *notebook/netbook* (21). Indicando um menor contato com os itens que oferecem possibilidades mais complexas de interação e um consumo mais ativo de conteúdo. Em relação à frequência de uso dos aparelhos, essa é significativamente maior no item *smartphone/tablet*, seguido da TV. A opção “nunca/não sei/não quero opinar” aparece com mais destaque para os itens jornal impresso, revista impressa, como também em jornais e revistas digitais. Em relação à distribuição de aparelhos pela casa, TV, rádio e DVD costumam ocupar a sala. Computares e *notebooks*, os quartos.

---

<sup>22</sup> Sempre que os números não estiverem acompanhados do símbolo de percentual, referem-se a valores absolutos, isto é, número de respondentes.

## *Usos das redes sociais e da linguagem da internet*

A primeira questão da seção 4 buscou saber em quais mídias sociais o entrevistado possui perfil. O *Instagram* apresenta uma expressiva preferência (70%), seguido do *YouTube* (61%), *Facebook* (56%) e *Twitter* (36,6%). Apenas 7,3% possuem *blogs*. O *LinkedIn* aparece em apenas 2% das respostas. De acordo com esses dados, a menor frequência do uso de redes sociais como *Twitter* e *Facebook*, indica que a comunidade juvenil de Santa Maria da Vitória possui menor letramento digital também em relação às formas tecnolinguageiras (# e @) (PAVEAU, 2013, apud NUNES; GLÜCK, 2019). Segundo os informantes, quando perguntados em quais situações eles/elas comentam, postam e/ou compartilham momentos na *internet* por meio dessas ferramentas, a maior incidência foi para “momentos festivos e de lazer” (70%), seguido de “atividades cotidianas” (37%) e “ao assistir a programas de TV” (26,8%).

A pergunta 4.3 sondava a relevância do *Facebook*. A queda da popularidade da referida rede social torna-se notória quando a maioria assinala a opção “discordo totalmente” face às asserções: “é a rede social mais utilizada por mim” (18); “concentra a maioria de minhas atividades na *web*” (27), “me ajuda em minhas atividades de estudo/trabalho” (25) e “substituiu meu uso de e-mail” (25). Já o *WhatsApp* apresenta um movimento de forte ascensão e popularidade, demonstrado quando a maioria assinala a opção “concordo totalmente” face às asserções: “uso mais do que o *Facebook*” (30); “é o aplicativo que passo mais tempo conectado” (24); “substituiu meu uso de *SMS* e ligações” (21); “gosto muito e todos os meus amigos estão lá” (25); “uso para compartilhar arquivos pessoais” (26). Diante disso, é razoável inferir que, dentre todas as formas de linguagem ligadas à tecnologia, o uso da linguagem de *emojis* no *WhatsApp* tem maior incidência, além do próprio texto digitado.

O uso do *e-mail* está mais associado a “trabalhos de escola/faculdade” (66%), “envio de arquivos” (59%), “armazenamento de arquivos” (51%) e “conteúdos profissionais” (51%). O *YouTube*, por sua vez, confirma sua vocação eclética, estando associado a “assistir a vídeos de música / bandas” (88%), “assistir a tutoriais” (75,6%), “assistir a filmes”

(73%), “assistir a vídeos divertidos” (70,7%) e “buscar informações” (66%). *Sites* e portais de notícias são o principal meio onde o jovem santamariense busca informações quando quer saber o que está acontecendo no país, no estado ou na cidade (53,7%). Nessa questão, os meios tradicionais apresentam forte desvantagem: TV (29,3%); rádio (14,6%); os itens jornal impresso, revista online e impressa obtiveram, juntos, 5% das respostas.

A seção 5 do questionário apresentou questões relacionadas à posse e uso de equipamentos eletrônicos. O *smartphone* é colocado numa expressiva dianteira: 80% afirmaram possuir. Seguido do computador de mesa (41,5%), *Notebook/netbook* (36,6%), celular sem acesso à *internet* (24,4%) e *tablet* (17,1%). Apenas 4,9% afirmaram não possuir nenhum dos equipamentos. O acesso à internet via *smartphone* se dá, majoritariamente, por meio de *wi-fi* (87%). O acesso via 3G ou 4G também é bastante utilizado (51%) e em sua maioria em planos pré-pagos. Foi questionado também se os respondentes possuíam computador de mesa e 42% afirmaram que sim. Esse aparelho está no quarto para 27% dos respondentes. O acesso maior por meio de *smartphones* e *internet wi-fi* indica que os jovens santamarienses são antenados no que se refere às novas formas de letramento e de linguagem tecnolinguageiras.

Em relação à frequência de uso diária, o *WhatsApp* é a ferramenta campeã: 33 respondentes afirmam usá-la várias vezes ao dia, seguida de longe pelo *Instagram* (13) e *Facebook* (13). O *e-mail* é usado de forma mais pontual (1 vez ao dia ou ainda esporadicamente). E as ferramentas campeãs de “não acesso” são: aplicativos de relacionamento como o *Tinder* (36)<sup>23</sup>; de *check-in* como *Foursquare* e *Swarm* (35); *Tumblr* (30); *Snapchat* (27); *Twitter* (25); *Pinterest* (24); e *blogs* (22). O acesso a todas as ferramentas listadas se dá majoritariamente pelo celular/*smartphone* e o principal motivo de acesso às mídias sociais é para lazer/diversão/informações. Exceção feita ao *WhatsApp*, cuja principal motivação é o contato com amigos/familiares. A noite é o período preferido de acesso a todas as mídias

---

<sup>23</sup> Importante notar que em conversas após a aplicação do instrumento, muitos jovens demonstraram o desejo de usar aplicativos de relacionamento em eventuais visitas à capital, devido ao ambiente de maior impessoalidade desses lugares.

pelos respondentes. Amigos e familiares, seguidos de colegas de escola, são os grupos de relacionamento mais cultivados nas principais mídias sociais. O principal local de acesso à internet é a residência (66%), depois da escola/faculdade (12,2%)<sup>24</sup>.

## DISCUSSÃO

A partir dos cinco eixos temáticos do questionário e dos resultados obtidos em cada um deles, é possível traçar um panorama, ainda que exploratório, do jovem santamariense em sua relação de apropriação e usos das mídias e as competências em termos de letramento midiático. A amostra demonstra o distanciamento do jovem de políticas públicas de inserção no mercado de trabalho, sendo que a grande maioria (85%) apenas estuda. A ausência de equipamentos culturais e de lazer públicos ou privados, como teatros, cinemas, livrarias ou centros culturais contribui para que “navegar na internet” seja a principal atividade de lazer apontada por eles. E o *smartphone* tem liderança absoluta entre os dispositivos de acesso. A residência é o principal ambiente de acesso para 66% dos respondentes, seguido da escola/faculdade (12%).

Propõe-se neste ponto uma comparação do uso dos meios tradicionais *versus* digitais. Música, filmes e séries são consumidos majoritariamente por plataformas de *streaming*; o audiovisual, sobretudo em plataformas de *streaming* ou *download* gratuitas. A TV é assistida por praticamente metade da amostra. Já o rádio, em sua versão tradicional, não demonstra o mesmo fôlego (34%). Curiosamente, livros e revistas são preferência em versões impressas, mas o jornal, em versão *on-line*. Uma relação que ratifica a constatação de Jenkins (2009), quando afirma que o cenário de convergência midiática tem como premissa a combinação de novas e velhas mídias em arranjos muitas vezes inesperados. De maneira

---

<sup>24</sup> Vale destacar que o sinal de *wi-fi* é uma conquista recente no campus universitário, mais precisamente no ano de 2017.

geral, essas combinações são usadas, sobretudo, para fins de lazer, calcadas no consumo de música, filmes e séries.

O consumo lúdico avança para o território das redes sociais e uso das formas tecnolinguageiras, estando aquelas voltadas para o entretenimento e autoexpressão entre as mais populares: *Instagram*, *YouTube* e *Facebook*. O que não significa que as mesmas plataformas não possam ser instrumentos de informação e de estudo. Nesse sentido, o *YouTube* revela-se uma plataforma particularmente polivalente, em que o jovem consome vídeos musicais (88%) e assiste a vídeos divertidos (70%), ao mesmo tempo em que encontra material de estudo (44%) e assiste a tutoriais (76%). Essa polivalência também pode ser a razão do expressivo êxito *do WhatsApp*. Apontado como “o aplicativo que passo mais tempo conectado” por 58% dos jovens, é usado para marcar encontros presenciais, compartilhar arquivos pessoais, organizar contatos em grupos e eventos e até paquera.

Neste estudo, ressalta-se que a imagem de um jovem, munido do seu *smartphone* e de uma conexão à internet, rompe o distanciamento geográfico e cultural dos grandes centros urbanos, apropriando-se das competências e dos letramentos permitidos pelo dispositivo e pela miríade de plataformas que para ele se abrem. No ambiente digital, desenvolvem-se práticas socioculturais e de consumo que os aproximam de alguma forma dos saberes e dos letramentos dos jovens dos grandes centros urbanos.

Como educadores, notamos, no entanto, um vetor a ser fomentado: o treinamento e capacitação dos jovens para um uso mais produtivo, no sentido de, através dessa conexão, criar oportunidades de inserção social e profissional, seja no seu âmbito geográfico, ou além dele. O aproveitamento desses valiosos recursos para sua emancipação social, cultural, educacional e financeira não vem necessariamente a reboque da democratização do acesso à internet via telefones celulares. Os letramentos e competências mais sofisticados, como a interpretação, a análise crítica e a inserção no circuito de produção de conteúdo, indo além do mero consumo prazenteiro, ainda dependem de estímulos educacionais; de escolas e de universidades prontas para dizer aos jovens o quanto e como toda essa tecnologia pode transformá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe o resultado de estudo exploratório sobre Letramento Digital e Consumo Midiático de jovens do Oeste da Bahia. Os resultados apontam que os jovens estão inseridos na cultura digital, porém com pouca interação aos imperativos descritos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) visto que o consumo de mídias digitais está fortemente associado a entretenimento.

Nessa senda, cabe a reflexão sobre os limites e abusos da sociedade neoliberal contemporânea. Lipovetsky (2007) argumenta que a sensação de liberdade e autonomia pertencem às sociedades ocidentais da hipermodernidade e do hiperconsumo que é contrária aos séculos anteriores, marcados pela disciplina dos comportamentos através de instituições como a família, a escola, a fábrica. Então, o indivíduo que surge é resultado das novas técnicas de controle e governo neoliberal que se organizam em produzir um ser com capacidade de responder às demandas do mercado” (CRUZ, 2010).

Sugere-se, para novos estudos, pesquisas que apontem as consequências psicológicas e comportamentais do uso e consumo das mídias sociais, das diferentes formas de linguagem ligadas à tecnologia, nos mais diferentes estratos da sociedade com foco em letramento digital. Nessa perspectiva, um comentário se faz pertinente agora: vivencia-se um período de distanciamento social imposto pelo novo coronavírus, por essa razão, as mídias sociais apresentaram-se como solução para diminuir os impactos do isolamento social imposto pela pandemia.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); Coordenação Estadual dos Territórios (CET); Conselho de Desenvolvimento do Território do Velho Chico (CODETER). *Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável da Bacia do Corrente*. Santa Maria da Vitória, BA, 2010. 87p. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio015.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio015.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). *Perfil dos Territórios de Identidade*. Salvador, BA, 2018. v. 3. 253p.

Disponível em:

<[http://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/perfil\\_dos\\_territorios/ptib\\_vol\\_03.zip](http://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/perfil_dos_territorios/ptib_vol_03.zip)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. *Letramento e Tecnologia*. Campinas: Cefiel: Unicamp, 2005.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRUZ, Lúcia Santa. *Utopias em Consumo*. V ENEC - Encontro Nacional de Estudos do Consumo. I Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo Tendências e ideologias do consumo no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[https://estudosdoconsumo.com/wp-content/uploads/2018/05/1.1.3-Santa\\_Cruz\\_-\\_Utopias\\_em\\_Consumo.pdf](https://estudosdoconsumo.com/wp-content/uploads/2018/05/1.1.3-Santa_Cruz_-_Utopias_em_Consumo.pdf)>. Acesso em 15 de abr. 2020

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FELIZOLA, M. P. M.; BRAGA, V. Consumo midiático em um Brasil Profundo: uma incursão no interior sergipano. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 40., 2017, Curitiba. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0288-1.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

FLORES, C. D. *Territórios de Identidade da Bahia: saúde, educação, cultura e meio-ambiente frente à dinâmica territorial*. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LE MOS, A. *Cibercultura*. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34. 1999.

LIPOVETSKY, G. *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade do hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NUNES, Mariana B.; GLÜCK, Eduardo P. Análise da genericidade compósita em um artigo de opinião da Plataforma Buzzfeed. *Hipertextus Revista Digital* ([www.hipertextus.net](http://www.hipertextus.net)), v. 21, Dezembro, 2019.

SILVESTRIN, C. B.; NOLL, G.; JACKS, N. *Capitais brasileiras: dados históricos, demográficos, culturais e midiáticos*. Curitiba: Appris, 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THOMPSON, J. B. *Mídia e modernidade: uma teoria social da mídia*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOALDO, M. M.; JACKS, N. *Brasil em números: dados para pesquisas em comunicação e cultura em contextos regionais*. Santa Catarina: Insular, 2014.

\_\_\_\_\_. *Consumo midiático: Uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção*. In: Encontro da Compós, 22, 2013. Anais. Salvador: COMPÓS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Conselho Universitário. *Projeto político-pedagógico institucional*. Barreiras, BA, 2016. 127p. Disponível em: <<https://ufob.edu.br/ppi/>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

# BLOGS: ESPAÇO FLUIDO DE ENTRELAÇAMENTOS E POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA DE SI

Walquíria Marcelina De Almeida

Rosangela Darwich

## INTRODUÇÃO

A linguagem é interativa e é por meio desse tipo de interação que as pessoas se inserem e formulam juízos de valor na maioria dos casos de comunicação social. A crítica e a avaliação realizam um comportamento social (MOURA; ROJO, 2019).

Neste artigo de revisão bibliográfica, o uso de diários virtuais é um poderoso recurso para despertar a natureza e o interesse pelo conhecimento que alguns educadores esperam hoje. Assim, os diários virtuais são recursos de aprendizagem modernos e colaborativos que conduzem o usuário à autoria de seus registros num formato inovador. Dessa forma, essa nova ferramenta virtual inclui o apoio pedagógico e se orientada à escala da comunicação e/ou educação, pode promover a interação entre os sujeitos e a construção do conhecimento, garantindo que adquiram uma nova visão de mundo.

As mídias digitais ocupam papéis cada vez mais relevantes na vida das pessoas. A história da escrita está relacionada à leitura, que também passou por transformações no decorrer do tempo. Atualmente, podemos ler em suportes impressos como livros, jornais e revistas e em digitais, como *e-books*, *Blogs*.

O século XX foi o ápice da sociedade da informação, da comunicação em rede para o mundo da linguagem digital que Jenkins (2009) considera decorrente de um processo histórico complexo, proveniente, principalmente do surgimento do computador pessoal e da internet *Web 2.0* que nos encaminhou para uma nova forma de significado do saber, fazer e aprender.

Esse novo mundo de intimidade, por sua vez, a narrativa mediática contemporânea, se altera e é atravessada por novas possibilidades de narrar, diante da convergência das mídias, acenando para a necessidade de uma análise de gêneros que se hibridizam. Sobre os novos contornos dessa tendência atual os *blogs* agem como um suporte textual para a escrita da *web*. Segundo Castells (2015):

Com a difusão da Internet, surgiu uma nova forma de comunicação interativa, caracterizada pela capacidade de enviar mensagens de muitos para muitos, em tempo real ou no tempo escolhido, e com a possibilidade de usar a comunicação entre dois pontos, pontos em transmissão especializada, *narrowcasting* ou em transmissão para muitos receptores (*broadcasting*), dependendo do objetivo e das características da prática de comunicação intencionada. (CASTELLS, 2015, p. 102)

Nesse contexto, convém destacar o fato de que a escrita sobre si e a atividade em diários são diretamente associadas por essas duas instituições do mercado de informática. O emprego dos adjetivos “digital” e “virtual” advém do campo semântico da informática. Segundo Assis e Melo (2018, p. 259) “a maneira como lemos e escrevemos hoje vem acompanhada de novas formas de ver e entender o mundo”.

Em cada campo encontra-se uma luta entre o novo e o dominante. Um campo se constitui, entre outras coisas, por meio da definição dos objetos e disputas de interesses. Essa mudança é resultado do mundo dos *blogs*, “os diários virtuais”, as redes sociais por meio dessas comunidades *on-line*, as quais apresentam novas versões dos diários de papel para os chamados *blogs/webblogs*. Esse recurso, disponível em agosto de 1999 pelo seu criador norte-americano Evan Williams, gerou uma nova possibilidade de registro da escrita de si com temas variados todos os dias, favorecidos pela dinamização dos novos meios de informação e comunicação, tornando-se um espaço para a ressocialização do coletivo.

Nesse conjunto de sequência, percebe-se que o efeito do sentido, de acordo com Martino (2014) é fazer com que os sites confessionais, nos quais, indivíduos protegidos pelo anonimato expõem fatos delicados de suas vidas pessoais com fortes tons emocionais são usados por Turke como exemplo da ambiguidade das relações virtuais (p. 124).

O enunciado é o ponto de partida para a compreensão do dialogismo, de acordo com Bakhtin (2016), que define os enunciados como expressões de palavras e sentenças articuladas em ações situadas que ao associar em ações de vozes adquirem um caráter social. Assim, um dos princípios da pesquisa – a multiplicidade de olhares que têm como objetivo analisar a ressignificação em uma perspectiva discursiva dos *blogs* virtuais como uma ferramenta de comunicação e conexão da escrita com a fala sobre si e sua história dentro desses espaços, bem como a reflexão sobre o valor social das leituras e da escrita de textos para a reconstrução de um novo sentido para as práticas sociais no uso nos contextos dos *blogs*, e como elas têm influenciado a escrita.

Ao fazer esse questionamento durante o isolamento social, a partir de março de 2020, percebe-se que novas sensações, sentimentos e interações foram “temperados” com esse caos abrupto que se prolonga de forma indefinida, tornando o uso do eletrônico mais acentuado no processo de comunicação ao expor as fragilidades e experiências contidas nos discursos dos *blogs* e na construção da escrita da subjetividade.

Na opinião de Recuero (2009, p. 26), “A percepção de um *weblogs* como uma narrativa, através de uma personalização do outro, é essencial para que o processo comunicativo seja estabelecido”. Para a autora, a compreensão dos fenômenos mediáticos tem como resultantes ações multidimensionais. A pesquisa foi pensada, inicialmente, sob o olhar dos diários de papel para o virtual mediáticos ampliando o universo da produção do conhecimento.

A pesquisa, assim, caracteriza-se metodologicamente como: “exploratória descritiva com abordagem qualitativa, considerando-se que a principal preocupação está em: proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2019, p. 14).

Como procedimentos metodológicos foram realizados levantamentos bibliográficos de periódicos científicos e teses de mestrado e de doutorado de base scielo durante a operacionalização da pesquisa deste artigo.

## A ESCRITA DE SI NA WEB: CRIANDO VALORES E SIGNIFICADOS SEM FRONTEIRAS

Desafiados por esse contexto, a internet ainda não chega a todos, ela somente se populariza, de fato, neste século, em 1990. As histórias dos conhecimentos, antes registrados nos laboratórios, periódicos científicos e diários pessoais, se abre para este novo mundo cheio de infinitas possibilidades de sentidos para toda a humanidade, que é o *ciberespaço*.

De acordo com Silva e Silva (2019 p. 6) “se o escrito é o suporte, o artefato cultural, a significação é a alma do texto”. Assim, para existir, a escrita de si revela, sem exceção, todas as nuances da alma, tudo o que se sente é postado em agendas, diários virtuais e/ou em forma de caderno de papel que concebe muito próximo a confissão.

Ao longo da história, a escrita de si vem ganhando novas atribuições, segundo Freire (2009, p. 19), “a escrita é também objeto do pensamento de liberdade”. É um exercício do vivido e da meditação que transcorre discursos. Dessa maneira, ao escrever, não seguimos normas, mas motivos e razões pelas quais expressamos a produção de sentidos, as nossas emoções e através dessas emoções, apoderamo-nos da nova escrita, ou seja, as novas ferramentas e/ou portadores tecnológicos que trouxeram para um estado de experimentações e de (re) composições as novas subjetividades.

Foucault (1992, p. 150) retrata que: “Escrever é, pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”. Todos “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 261). O sentido da palavra é determinado pelo contexto, por isso, a linguagem provoca a reação do leitor.

Assim como é inegável que novas “maneiras de pensar e conviver estejam sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LEVY, 1993, p. 7). Levy nos concebe a rede *web* “internet” como um novo mundo de conhecimento construído pela fibra ótica para o sujeito cibernético que o aproxima em tempos reais aos outros “eus”, haja

vista que o meio eletrônico faz uso de uma linguagem híbrida<sup>1</sup>, ou seja, tem a necessidade de atender os usuários de diferentes sistemas operacionais.

Comungando com essa ideia, a liberdade de expressão, fundida cada vez mais na *cibercultura*, comunga para uma interação entre o escrevente e o público leitor. A partir de suas vivências em grupos/comunidades virtuais, proporcionam oportunidades para que outros leitores também tenham acesso ao universo da escrita de si. A este propósito, diz: “graças à digitalização e à compressão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador” (SANTAELLA, 2016, p. 32).

Dessa forma, é importante perceber pela autora que a história da escrita de si vem ganhando novas atribuições e ajuizando novos saberes no processo cognitivo social dentro da rede *web* “internet”, onde os sujeitos escritor e leitor cibernético se aproximam instantaneamente um do outro, já que as histórias postas nos *blogs* estão em constante estado de fluxo de comunicação. Jenkins (2009, p. 165) ao comentar sobre o processo no ambiente virtual, afirma que: “A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático”. Estamos “aprendendo a usar esse poder em nossas interações diárias dentro da cultura da convergência”.

Portanto, o que é a inteligência coletiva? Segundo Pierre Lévy (1994, p. 28), “a inteligência coletiva é uma Inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências” e que procura o reconhecimento e o enriquecimento das pessoas.

Faz-se necessário que essas ferramentas sejam cada vez mais abertas à interatividade a partir da escrita de *blogs* que direcionem as narrativas para dentro desses espaços de encontros e de aprendizagem. Enfim, externar a terceiros sentimentos íntimos e/ou experiências pessoais é sempre muito difícil e desafiador.

No entanto, o momento do isolamento social, em 2020, e da convivência com a incerteza em diversos prismas nos obrigou a sermos

---

<sup>1</sup> MORETTI G (2013). Cultura digital, cultura híbrida.

velozes, flexíveis e inovadores, quanto à questão da transformação da escrita digital dentro dos suportes *blogs*, verbalizando as múltiplas vozes na própria angústia da escrita. Desse modo, as escritas de si fazem parte do mundo dos usuários cibernéticos e se tornam relevantes dentro da própria história da escrita que está intimamente ligada à própria história evolutiva do ser humano. Nesse sentido, escrever sobre si, é antes de tudo um exercício do objeto do pensamento e da vida como prática da liberdade.

Assim, é notório que: “A verdade é que uma história vivida não se esquece; essas experiências nos marcam, nos constituem e nos determinam”<sup>2</sup> assim sendo, o *blog* também é uma mídia social. Nele, o usuário gera conteúdo, lê, comenta e compartilha outros assuntos relevantes do grupo ao qual está inserido.

É, portanto, imprescindível pensar a comunicação/escrita a partir da consideração das complexidades que perpassam as sociedades contemporâneas através dos meios de comunicação (mídias) onde todos os comportamentos do ser sujeito/objeto voltam a se Inter(relacionar) no novo tempo digitalizável globalizado.

## *BLOGS*: ESPAÇO FLUIDO DE ENTRELAÇAMENTOS E POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA DE SI

Ressalta-se aqui a maneira como o suporte pode possibilitar as novas maneiras de ler os vários “eus”. Assim, considera-se a *web* um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si as diversas esferas de atividades humanas (ARAÚJO, 2016 p. 52).

De fato, esta mudança foi resultado do crescimento dos *blogs* nos meios mediáticos, os chamados “diários virtuais”, recurso disponível na *web* que foi criado em agosto de 1999 pelo norte-americano Evan Williams. Ainda, nesse ínterim. “A rede mundial de computadores se tornou um grande laboratório, um terreno propício para experimentar e desenvolver

---

<sup>2</sup> <<https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2020/2/20/a-importancia-de-trabalhar-historias-de-vida>>. Acesso em 20 fevereiro de 2020.

novas subjetividades e outras formas de se relacionar com os demais” (MUCELIN, 2018 apud SIBILIA, 2016, p. 52-53).

Destaca-se, a partir daí, o serviço gratuito que se torna um fenômeno na Internet e contabiliza milhões de usuários que potencializam a comunicação desse dispositivo interativo de muitas vezes, incentivando a leitura e a escrita através dos processos multirreferenciais numa interação entre o escrevente e o leitor. Por isso, “As mídias expandem a nossa compreensão do mundo e de nós mesmo, produzindo subjetividade” (LEMOS, 2009 p. 31). Isso pode ser visto nos *e-books* que consistem em livros digitais que podem ser lidos em equipamentos eletrônicos, como os *tablets*.

Dessa forma, o discurso das redes sociais (*blog*) passa a ser dialógico. Essas falas se configuram como desafios importantes, pois, no universo do hipertexto, novos processos cognitivos e relações discursivas com as histórias de si estão sendo construídas. Daí, a definição: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2016 p. 20).

De outro lado, a semelhança entre o diário e o *blog* são de tempos lineares e cronológicos, porém o *blog* é mais híbrido com acesso a diferentes páginas. Logo, com a internet em expansão, o papel da linguagem torna-se central pelas páginas da *web*.

Além dessas investidas, absolutamente determinantes, em cada postagem realizada nas redes sociais é mostrado um pouco de cada locutor. A comunicação é mediada, principalmente, pelo surgimento das mídias e redes sociais, que faz nascer uma ferramenta de divulgação a ser explorada pelas marcas, já que estas conferem aos usuários, os meios, não só para acenderem à informação, mas igualmente um espaço de troca de opinião (RECUERO, 2009).

Nesse sentido, os principais recursos utilizados nos *blogs* são os *posts*, textos que podem ser alterados, apagados, atualizados e muitos outros recursos. Essa ferramenta propicia o ensino em escala na comunicação e educação, facilitando a interação dos sujeitos e a construção de conhecimento significativo, garantindo, assim, uma nova visão de mundo.

Nesses espaços, as vivências nas comunidades virtuais dão oportunidades para que o diálogo virtual seja uma constante entre o público

e o privado, transformando realidades de leitores, postuladas nos comentários de compartilhamentos pelos *blogs* confessionais.

A questão do objeto (*blog*) é, assim, ponto de partida. Mas, antes de avançar nessa discussão, vale refletir um pouco sobre o próprio conceito: “*Blogs*<sup>3</sup> são páginas da internet onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, tanto podendo ser dedicados a um assunto específico como ser de âmbito bastante geral”.

É possível perceber que os *blogs* são espaços de encontro com enormes possibilidades de estimular e enriquecer a aprendizagem da escrita de si, que sofreu aperfeiçoamento pelo uso das novas ferramentas de comunicação e tecnologia mais usadas na internet, adquirindo seu próprio lugar no ciberespaço, ao expor suas ideias de narrativas que acontecem na vida dos leitores virtuais.

Para tanto, as discussões dos *blogs* se justificam pelo seu produto narrativo literato, com a utilização de visibilidade mercadológica. Desse modo, quanto mais interessante for a história, mais compartilhamento terá, de acordo com o público a que se tem interesse a partir da função dialógica. O *google* divulga nos seus *blogs* todos os dias assuntos novos. De acordo com Martino (2014, p. 146):

Embora exista sempre uma chance de um blog extremamente pessoal ou perfil de uma rede se tornar um sucesso público, com milhões de acesso, uma boa parte dessas informações é pensada como parte das relações entre grupo, não entre desconhecidos. Há uma dúzia de *blogs* com milhões de leitores, sintetiza. (MARTINO, 2014, p. 146)

Nessa travessia mediática, na prática da escrita do mundo dos *Blogs*, o autor acima menciona que os textos concebem laços grupais de manifestações culturais que integram a comunidade virtual em relação aos costumes, modos de vida, nos mecanismos marcados pela significação para os sujeitos (escritores e leitores) compartilhados abertamente em redes ao esboçar essa passagem.

---

<sup>3</sup> <<https://www.significados.com.br/blog>>, 2020). Acesso em: 26 dez. 2020.

Para Recuero (2009, p. 39): “Essas interações na Internet são percebidas, graças à possibilidade de manter os rastros sociais dos indivíduos que permanecem ali.”, isto é, onde houver sistema de rede organizado, haverá linguagem produzindo mensagem. Nesse sentido, Lemos (2009, p. 31) pontua que: “Toda a nossa experiência é fundada em lugares e por mais que as novas tecnologias sejam sofisticadas e permitam ações à distância, nossa experiência é sempre locativa”.

O autor sugere que um dos fatores chave nessa reorientação está nas conexões dos espaços físicos para os espaços das *cibercidades*, devido ao uso dos diversos *blogs* confessionais em rede, bem como a mobilidade resultante desses usos. Nessa busca, os resultados desses processos de comunicação dentro dos espaços híbridos tiveram crescimento em torno de 5, 5 milhões de acesso nos suportes *weblogs* desde 2003 a 2017 (BIGDATACORP<sup>4</sup>, 2017) a partir dos conceitos com 3Vs (Velocidade, Volume e Variedade).

Desde então, se tornou prática comum praticamente todos os sites institucionais terem também um weblog. Ao longo dos anos, os *blogs* tiveram vários nomes, várias plataformas (*Blogger*, *Livejournal*, *WordPress* etc.) e passaram também por várias modas, tanto a nível de conteúdo como de design, como agente ativo que é peculiar ao seus dispositivos, redefinindo permanentemente a relação entre o usuário, o espaço urbano e a escrita de si.

## METODOLOGIA

As inovações tecnológicas e os conhecimentos compartilhados encontram-se em expansão nos estudos exploratórios descritivos qualitativos sobre a escrita de si e os *blogs* confessionais como preservação da memória. A partir da constatação de que os diários virtuais proporcionam espaço para a construção do conhecimento, no campo da comunicação e da informação, optou-se por pesquisar a escrita com o

---

<sup>4</sup> <<https://canaltech.com.br/big-data/o-que-e-big-data>>, 2020). Acesso em 30 dez. 2020.

intuito de contribuir com a inclusão dessa ferramenta no fazer comunicacional.

Quanto ao conceito de pesquisa exploratória, da forma como é tradicionalmente entendida, quem melhor o descreve é Gil (2019 p. 14):

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ou o fenômeno estudado.

Dessa forma, para a coleta de dados, foi utilizada uma revisão bibliográfica de artigos, de bases *scielo 2016 a 2019* e *blogs* disponibilizados nos meios usuais de publicação, os quais foram de grande importância na obtenção de resultados que sejam relevantes e proporcionem uma análise particular sobre o referido tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A magnitude de força do mundo das mídias sociais já provou ser capaz de fazer reviravoltas incríveis. Parte-se da ideia de um sujeito social que é escritor e escreve nos ambientes sociais diversos.

Outra condição bem peculiar está na análise literária contida na pesquisa, em que se percebem os *blogs* nessas plataformas de diário pessoal que se compõem de histórias incríveis de subjetividade e superação, compondo-se em enunciados de escrita íntima, sendo emitidas por esses usuário que procuram aproximar-se do público, visando coletar dados relevantes que representam a população pesquisada.

Portanto, a questão é que, com as transformações pelas quais essa rede social dos *blogs* vem passando, há uma orientação de colocar as comunidades virtuais no centro da plataforma, criando uma experiência para os usuários (leitores e escritores).

Os *blogs* podem remeter a uma:

velha necessidade que diz respeito às práticas de escritas de si: necessidade de fixar o passado e também apreender o futuro, necessidade de tomar distância em relação a si próprio, necessidade de arquivar a própria vida, de

testemunhar, de se inventar e reinventar.” (MUCELIN 2018 apud SILVA, 2015, p. 33-34)

Observa-se ainda que as principais questões sobre papéis de gênero apresentadas nessa literatura estiveram presentes nas citações dos autores e leitores, cujas características estiveram associadas à modalidade de escrita de si.

Primeiro, as amostras contaram com 5 *blogs* relacionados ao tema sobre a categorias diários, ou seja, são histórias itinerantes em que a escrita e a leitura representaram a auto expressividade de suas vivências analisadas nos textos destinados a orientar a motivação da escrita. O post mais visitado foi de Eliana Souza Silva #5<sup>5</sup> com 8 recomendações positivas ao seu título: O despertar pelo coronavirus, visto pela própria autora que:

São tantas as indagações e questionamentos que comecei, com muitos contornos e inflexões objetivas e subjetivas dentro de mim, essa jornada, esses diários, diretamente da minha casa: meu lugar de refúgio e aconchego, de onde tenho a sorte de passar para os próximos capítulos dessa quarentena. (27 de março de 2020 às 16:45)

Aqui estão alguns exemplos de construções do eu pelas quais os testemunhos são as emoções mais latentes do narrador para o leitor.

Em um outro grupo intitulado “ler é viver”<sup>6</sup>, notou-se que as interações concernentes ao número de entradas com os anos 2019/2020 são de 111 mil membros com 667 curtidas e 554 comentários que ressaltam a importância da escrita de si ao abordar o diário de Anne Frank que abalou o mundo no século XX, com a dor de uma menina resiliente que causou impacto suficiente para tornar-se uma referência na literatura ao retratar o horror de uma guerra mundial (1945) e na esperança de dias melhores.

Nessa representação de conhecimentos, encontramos em outro momento o *blog* “A escrita e eu”<sup>7</sup> na categoria pessoal do ano de 2017 com

---

<sup>5</sup> <<https://www.blogdacompanhia.com.br>>. Acesso em novembro, 2020

<sup>6</sup> <<https://www.facebook.com/groups/grupodeleituraovendedordelivros/?ref=share>>. Acesso em novembro de 2020

<sup>7</sup> <http://www.aescritaeeu.blogspot.com>. <<https://goo.gl/csd5px>>. Acesso em novembro de 2020.

760 curtidas no total de 768 seguidores, com posts variados, falando sobre sentimentos e poesias diante da própria escrita.

Um dos posts que chamou atenção foi o título “Decepcionei -me com o jornalismo”, o qual a escritora aborda seus encantos e decepções de ser uma profissional da informação. Nele, observa-se que a própria escrita errada do título foi realizada de maneira proposital.

Ao considerar, no desvelar das leituras dos *blogs*, outra categoria pessoal em destaque no ano de 2016, há as “Crônicas de escrita” do *blog* pessoal de Maria Coelho<sup>8</sup>. Por último está o grupo “Vivencias”<sup>9</sup> da universidade da Amazônia de pós-graduação *stricto sensu* do mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura na categoria comunidade com 302 curtidas, 304 seguidores e com *post* em torno de diferentes histórias infantis, com fundo reflexivo. Mediante experiências diárias, cada história apresenta lições de vida e de esperança, cujos usuários vão construindo as suas próprias histórias.

A partir dessas análises de interações, infere-se que a escrita dos usuários possibilita laços de interações em liberdade de vozes dentro dos espaços dos *webblogs*. Segundo Recuero (2009, p. 38), destaca-se que: “O conceito de laço social, desenvolvido até agora, passa pela ideia de interação social. É um laço social constituído a partir dessas interações e das relações, sendo denominado laço relacional”.

Por fim, a autora Dr<sup>a</sup> Komesu (2010) no artigo cujo título é “Espaços e fronteiras da liberdade de expressão” em *blogs* na internet, conclui que os *blogs* favorecem o processo de discursos possíveis, destacado nessa passagem “Parece claro, em *blogs* e em *microblogs*, mas também em outras práticas em exercício na sociedade, o valor atribuído à informação especializada vinculada à visibilidade de traços da intimidade em público” (p. 347).

---

<sup>8</sup> geral.de.si.para.si@gmail.com.

<sup>9</sup> <<https://rosangeladarwich.wixsite.com>>. Acesso em novembro de 2020.

No periódico analisado, encontra-se a revista *humanos*, cujo tema “*Blogs*: de diário virtual à ferramenta midiática de autoria” (GHISLENI; MULLER; VALLE; 2016, p. 140 onde cita LEITE, 2013):

Um das explicações para a relevância dos dados, deve-se à facilidade de produção, edição e manutenção dos conteúdos e, principalmente, à facilidade de acesso, que possibilita que qualquer pessoa com computador e Internet possa se comunicar, tanto como produtor ou seguidor. Assim, os *blogs* são um lugar de **autoexpressão** em que recursos como imagens, vídeos e sons que são utilizados para a construção de um discurso se baseiam na opinião e valores do autor. (LEITE, 2013, p. 140)

Outro ponto a ser destacado na tese de Lima (2016) nos “contornos de subjetividade na *web* a escrita de si em *blogs*” é a força e o efeito que a palavra tem no uso desse dispositivo para relevar a intensidade e a expressividade que a escrita de si traz nos seus leitores e escritores.”

Na verdade, os estudos em torno de *blogs* e a escrita de si na questão de resignificação linguística dos periódicos, teses e *blogs* relacionados ao tema em questões analisadas, foram unânimes na transformação positiva que a escrita virtual de si ocasiona nas esferas sociais. Nesse caso, ao relatar suas histórias e sua vida, os usuários (leitores/escritores) garantem a preservação de memória pessoal e coletiva e é nesse contexto que estabelecemos conexões entre lembranças e memórias.

Mucelin (2018) e Peixinho (2019) acreditam que a escrita é o elo que entrelaça as narrativas e “*Vivências*” nas comunidades cibernéticas, promovendo a autoestima que é fundamental para enfrentar a realidade que nos cerca, como um potencial espaço de liberdade como ferramenta para o cuidado de si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos *blogs* despertou o incentivo à leitura e à escrita de si, das quais brotaram outros tantos pensares e saberes. Usado por profissionais nas áreas de comunicação, tecnologia da informação e muitas outras áreas da pesquisa científica, deve ser considerado como a trajetória da memória social contemporânea.

A rede mundial de computadores se tornou um grande laboratório, terreno propício para experimentar e desenvolver novas subjetividades e outras formas de se relacionar com os demais.

De acordo com Lemos (2009, p. 137): “A tecnologia em si pode ter inúmeros potenciais, mas é a maneira como as pessoas usam essas tecnologias que pode abrir pistas para entender a questão”. Tendo em mente essa premissa, o *ciberespaço* mistura, de forma híbrida, as noções de unidade, de identidade e de localização, portanto, é uma ferramenta indispensável às manifestações culturais.

Bakhtin (2016) afirma que qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações de palavras dos outros, ou seja, novas consciências que participam da comunicação e interação. O resultado desta pesquisa apontou para a importância de contextualizar que a compreensão resulta de um percurso do leitor, à medida que lê e reconstrói a partir das suas experiências. Assim, partindo da ideia de que a contação de histórias e a escrita de si na linguagem da hipermídia possuem uma potência marcante, pois ao narrar uma história, o narrador lança mão de inúmeras estratégias, entrelaçando experiências, memórias e ficções (MADDALENA, 2018), o domínio discursivo dos *blogs* mostra-se produtivo e instigante para a discussão da escrita de si como objeto refletivo quanto ao uso da língua.

Dessa forma, fica evidente a utilização dos *blogs* na escrita de si que reflete o dialogismo que opta pelas múltiplas aprendizagens, estabelecendo uma nova relação com os contextos de espaço e de tempo das mensagens.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. reelaboração de gêneros em redes sociais, IN: \_\_LEEFFA, Nilson (org)? A ed. São Paulo: parábola editorial, *redes sociais e ensino de línguas: o que tempos de aprender*. 2016 p.49-64.

ASSIS, Emanuel Cesar Pires de (UEMA)/ MELO, Maria Bethânia de F. (UEMA). Novos contornos da/ na subjetividade contemporânea: os blogs e as práticas da escrita de si. *Revista Literária*. Londrina. Volume 20, p.258-268, mar, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CAIROLI, Priscila; GAUER, Gabriel Chittó. *A adolescência escrita em blogs. Stud. psicol.* (Campinas, v. 26, n.2, p.205-213, junho de 2009.

Disponível

em<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2009000200008&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 19 de julho de 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200008>.

CASTELLS. Manuel. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 6ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALBWACHAS, Maurice, 1877-1945. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2017 224p.

KOMESU, Fabiana. *Espaços e fronteiras da "liberdade de expressão" em blogs na internet*. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 49, n. 2, p. 343-357, Dec. 2010. Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Nov. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200003>.

LEMOS, A. *Cultura da Mobilidade*. Revista FAMECOS, v. 16, n. 40, p. 28-35, 21 dez. 2009.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LIMA, Marco Aurélio de. *Contornos de subjetividades na web - a escrita de si em blogs: uma análise institucional do discurso*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

doi:10.11606/T.47.2016.tde-27092016-153155. Acesso em: 2020-07-28.

MADDALENA, Tania Lucia. A HIPERESCRITA DE SI: memória, experiência e invenção digital na formação de professores. *Revista Teias*, [S.l.], v. 21, n. 60, p. 203-217, fev. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48638>>. Acesso em: 30 jul. 2020.  
doi:<<https://doi.org/10.12957/teias.2020.48638>>.

MARQUES, Ana. poesia ciborgue e pós-humanização da linguagem: da externalização tecnológica à recuperação da autonomia humana. *Trab. linguista. apl.*, Campinas, v. 58, n. 2, p. 566-578, Aug. 2019. Available from<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132019000200566&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132019000200566&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 July 2020. Epub Sep 23, 2019. <<https://doi.org/10.1590/010318132019582528121>>.

MARTINO. Luís Mauro SÁ. Teoria das Mídias Digitais. Linguagens, ambientes e redes: vozes, 2014. *A teoria da solidão conectada de Sherry Turkle. IV ambiente: a vida conectada* (p. 121-148).

MORETTI G. 2013. Cultura digital, cultura híbrida: sugestões para um olhar sobre gerações e tecnologias na sociedade contemporânea. In: *Atas do 1o Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas*, vol. 1, p. 612-626.

MUCELIN, Patrícia Carla. As narrativas das blogueiras: A escrita de “si” como empreendimento. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 12, n. 24, p. 188-215, dez. 2018. ISSN 1981-2434. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/8483>>. Acesso em: 28 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.30612/rehr.v12i24.8483>.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso :princípios e procedimentos*.12 ed. são Paulo: Pontes editores, 2016.

OLIVEIRA, Márcia Ramos de; MUCELIN, Patrícia Carla. Os blogs sob o olhar do historiador. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org). *Possibilidades de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2017.

PEIXINHO, M.C. *A escrita biográfica feminina contemporânea: resignificando o eu da Internet*. Pós-Limiar, v.2, n.2, p.203-214, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2595-9557v2n2a4670> Anápolis: v. 7, n.15, p. 5-41. maio/ago. 2019.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2009. Capítulo1: *Os elementos das Redes Sociais na Internet*. (p. 25-55).

ROJO, R. H. R; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2016.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. Narrativas digitais sobre os exames de admissão ao ginásio: ego-documentos e cultura escrita na história do tempo presente. *Revista Tempo e Argumento*, [S.l.], v. 7, n. 15, p. 05 - 41, dez. 2015. ISSN 2175-1803. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307152015005>>. Acesso em: 29 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.5965/2175180307152015005>.

SILVA, Nair Alves dos Santos; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da e COUTINHO, Diógenes José Gusmão O valor social da leitura e escrita de textos nos anos iniciais. *Revista Espacios* vol. 40(n°36) ano 2019. pág.26

VALLE, Gabriela Cortiana Machado; GHISLENI, Taís Steffenello; MULLER, Fabrise de Oliveira. Blogs: de diário virtual à ferramenta midiática.

Blogs: virtual diary to media tool. *Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antoni Meneghetti*, [S.l.], v. 6, n. 8, p. 136-148, ago. 2016. ISSN 2446-6298. Disponível em: <<https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/140>>. Acesso em: 29 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.18815/sh.2016v6n8.14>.

# AS ANÁFORAS INDIRETAS PRONOMINAIS EM BLOGS JORNALÍSTICOS

Juliane Ferreira da Rocha Marques

## INTRODUÇÃO

Antes dos meados do século XX, os linguistas, em geral, adotavam o estudo de língua em seu sentido meramente formal e sistêmico. Consideravam o uso da língua em seu sentido estrutural, desconsiderando os fatores extralinguísticos, como a relação entre os interactantes e os fatores cotextuais. O estruturalismo era uma das correntes que defendiam essa visão, pautando o estudo da língua apenas no sistema.

A partir da década de 60 essa corrente perde espaço para teorias voltadas para o uso da língua, e o texto numa concepção funcional da linguagem. Na abordagem teórica da linguística textual, por exemplo, a língua é considerada não como um produto pronto e acabado, mas sim fruto de uma interação entre falante e ouvinte, dentro de um contexto comunicativo. Nesse sentido a conceito de texto utilizado nesta pesquisa é o defendido por Marcuschi e Beaugrande: “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008).

Assim, este trabalho se insere na perspectiva teórica da Linguística Textual, que, conforme destacam Koch (2004) e Marcuschi (2008), inclui como um dos seus temas centrais a materialidade discursiva dos gêneros textuais, os quais são descritos, em sentido bakhtiniano, a partir de três elementos principais: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Os mecanismos de textualização envolvidos nos gêneros jornalísticos do meio digital serão alvo de análise desta pesquisa, sendo estudados com base em aspectos como processos de referência.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo estudar um dos tipos de anáforas indiretas (AI), as pronominais, analisando sua ocorrência em blogs jornalísticos de circulação nacional (nos jornais O Globo, Folha de São Paulo e Extra), sendo analisados os textos dos referidos blogs, a partir de

uma análise documental, investigando o contexto de ocorrência das anáforas indiretas pronominais. Essa pesquisa contribui para ampliação dos estudos ligados à coesão textual, mais especificamente para a compreensão dos processos anafóricos de referência indireta.

## LINGUÍSTICA TEXTUAL: PRINCIPAIS MOMENTOS

Surgida na Europa na década de 1960, especificamente na Alemanha, a Linguística Textual (LT), é resultado de inquietações acerca das perspectivas teórico-metodológicas até então utilizadas para a análise de frase e texto. É uma disciplina com forte tendência sócio-cognitivista (KOCH, 2001, p. 15-16), assim um novo conceito de texto, contexto e análise se institui.

Dessa forma, de acordo com Bentes (2003), a Linguística Textual é a parte da Linguística interessada em estudar as condições de produção, recepção e interpretação textuais. Esta comporta diversas áreas como: a semântica do texto, que deve explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ele se constitui; a pragmática do texto que deve dizer qual é a função do texto no contexto; a sintaxe do texto, tem por objetivo verificar como se expressa sintaticamente a significação de um texto; a fonética do texto, que investiga as características e os sinais fonéticos da configuração sintática textual.

Conforme Fávero (2012), é importante salientar que, devido à diversidade das concepções de *texto* na Linguística Textual, as denominações dadas à disciplina pelos autores das diversas correntes mostram-se bastante variadas. Tais como, análise transfrástica e gramática de texto, teorias do texto, há outras como *Textologia*, *Teoria de texto*, *Traslinguística*, *Hipersintaxe*, *Teoria da estrutura do texto- Estrutura do mundo*.

A análise transfrástica consistia em ir além da análise frasal, partindo desta para o trabalho com o texto, observando os elementos de coesão do texto, como os conectivos. As teorias sintáticas e semânticas, para os teóricos dessa corrente, por si só não conseguiam explicar os fenômenos linguísticos. O texto era visto como uma “frase complexa”, “signo linguístico

primário” (HARTMANN, 1968 apud KOCH, 2009, p. 4). A frase era a definição do conceito de texto. Priorizou-se, neste estudo, analisar as cadeias correferenciais, tomadas como um dos principais fatores de coesão textual. De acordo com Koch:

O termo pronome é aqui tomado numa acepção bem ampla, ou seja, toda e qualquer expressão linguística que retoma, na qualidade de *substituens*, outra expressão linguística correferencial (*substituendum*). O texto é resultado, portanto, de um “múltiplo referenciamento”, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*. (KOCH, 2009, p. 4)

Desse modo, os estudos das relações referenciais eram limitados apenas aos processos correferenciais, anafóricos e catafóricos, ocorrendo entre dois ou mais elementos textuais. As anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual, os quais são, atualmente, alguns dos mais importantes objetos de estudo da Linguística Textual, eram pouco citados.

Com o tempo à análise transfrástica vai perdendo sua força e dando origem ao segundo momento, que são as gramáticas textuais, as quais concebiam o texto como algo fechado, estável, uniforme, pois o pensamento ainda estava pautado na estrutura da língua, os teóricos se preocupavam em descrever todos os processos pelos quais se desenvolvia o texto. Segundo Koch (2009):

Dentro desta perspectiva, portanto, o texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. (KOCH, 2009, p. 6)

De acordo com Koch (2009), um dos princípios das gramáticas de texto, era verificar o que fazia um texto ser um texto, determinando suas bases de constituição, as condições responsáveis pela sua coerência, os contextos em que se manifesta sua textualidade. Dessa maneira, o texto era visto como uma sequência linear de lexemas e morfemas, ou seja, o texto como sendo uma estrutura, na qual tudo está interligado.

Dessa forma, passa-se ao terceiro momento, que diz respeito as teorias do texto, que com influência da cognição, da pragmática e os fatores pragmáticos, fazem com que o texto passe a ser estudado dentro do seu

contexto, sendo considerado, não um produto acabado, mas um produto que está em constante processo, um lugar de interação, no qual o escritor e o leitor/ ouvinte, constroem significados. Desse modo, nenhum texto tem sentido em si mesmo, isto é, não tem sentido apenas pelo que está escrito, mas a partir da interação com o leitor. De acordo com Koch (2009):

Assim, na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano. (KOCH, 2009, p. 14)

Vê-se, assim, que a Linguística textual não teve um desenvolvimento homogêneo, pelo fato de ter surgido em diversos países, dessa forma, apresentando várias tendências para o tratamento do texto. A falta de cronologia própria aos dois primeiros momentos em que tiveram, levaram os linguistas a observarem os primeiros passos da Linguística Textual a partir das gramáticas de texto.

Todavia, ao final do século XX e no início do século XXI, a Linguística Textual estaria caminhando para novos momentos: a perspectiva sociocognitivo-interacionista de Koch (2004, p. 31-32 apud HEINE, 2012, p. 16). A fase Bakhtiniana, proposta por Heine (2012), a qual busca pontuar as contribuições de Mikhail Bakhtin (2003) em relação ao texto e discurso, iniciando, assim, a quarta fase na Linguística Textual.

No Brasil, entre os séculos XX e XXI, impulsionada pelo movimento da semântica gerativa e pela investigação psicolinguística de Rosch (1978 apud HEINE, 2012, p. 16), a LT já caminhava para uma abordagem sociocognitiva. Segundo Koch:

[...] texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2004, p. 21 apud Heine, 2012, p. 17)

Esse processamento textual envolve quatro sistemas de conhecimento: o linguístico (conhecimento gramatical e lexical), o enciclopédico (compreende as informações armazenadas na memória de

cada indivíduo), o sociointeracional (conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de intervenção através da linguagem) e o conhecimento ligado aos modelos textuais globais (que possibilita reconhecer textos enquanto gênero ou tipo textual).

O caráter sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, é um espaço para novas reflexões acerca da concepção de texto que, na tradição, parece deixar em segundo plano a esfera histórico-ideológica, bem como os signos semióticos, sem considerá-los elementos constitutivos dos textos, identificando os processos de coesão e coerência, apenas pelos elementos que se encontram na superfície do texto. Assim, segundo Bakhtin:

a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 1997, p. 124)

A partir dos estudos bakhtinianos, chegou-se à conclusão de que o texto pode ser considerado como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, ou seja, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no meio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.).

Em 2014, Heine propõe uma reformulação, e os princípios de textualidade passam a ser: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Substitui-se, assim, aceitabilidade, por responsividade, uma vez que a aceitabilidade sugeriria certa passividade por parte de cada indivíduo, ou seja, o interlocutor aceita passivamente a manifestação linguística a ele apresentada, assim como o sujeito pragmático. Porém, baseando-se em Bakhtin (2003, p. 271), não é aceitável essa teoria de passividade do indivíduo, pois:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) complementa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante [...]. Toda compressão da fala viva, do enunciado vivo é natureza ativamente responsiva ativa[...]. (BAKHTIN 2003, p. 271)

Portanto, a partir dessas reflexões, Heine faz essa nova proposta, porque se observa que o indivíduo não é passivo durante a interlocução, pois ele também interage com seu emissor, interagindo com o texto e com a manifestação linguística que está recebendo.

O texto é o objeto central dessa área da linguística, na qual os fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística, passam a ter relevância. Assim, estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções. Conforme Koch (2004):

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2004, p. 11)

A seguir, tendo em vista o desenvolvimento da Linguística Textual, são apresentadas as contribuições acerca do tema “Referenciação”, tanto com processos diretos como indiretos. Logo após, é feito um aprofundamento nas Anáforas indiretas, abordando aspectos peculiares de sua classificação.

## REFERENCIAÇÃO: ANÁFORAS INDIRETAS PRONOMINAIS

A ideia de língua como um sistema de regras que se adequam às coisas tem atravessado os estudos ao longo dos tempos. Os objetos de discurso, pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são dados e nem preexistem, mas sim são construídos e transformados a partir dos contextos. Dessa forma, os objetos de discurso são marcados pela instabilidade, a qual pode ser observada através das operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações do(s) sentido(s) dentro da interação.

Assim, entramos na discussão do processo de referenciação, que é um fenômeno textual discursivo, sendo um dos mais importantes para a

compreensão e produção de sentidos. “O processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2017, p. 98). Em conformidade com a autora, o referente é um objeto, uma representação construída a partir do texto e percebida na maioria das vezes pelo uso de expressões referenciais, numa tentativa de diminuir a sua instabilidade constitutiva.

Apenas uma expressão já é o suficiente para que o referente se configure, não sendo necessária, assim, a existência de um conjunto de expressões referenciais. O papel da linguagem, na construção dos referentes, diz que a intenção não é expressar fielmente uma “realidade pronta e acabada, mas sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados” (CAVALCANTE, 2017, p. 105).

Esse é o princípio da referenciação, que os eventos ocorridos no mundo não são estáticos. Para que façam sentidos, precisam sempre ser reelaborados. Mas isso não significa que o papel da linguagem, através da referenciação, é iludir, mas sim que se trata de uma função da linguagem de (re)elaborar as práticas sociais. Segundo Cavalcante (2017):

Basta ver como atuamos para interpretar e produzir sentidos por meio dos textos: quando precisamos nos comunicar, estamos frequentemente adaptando, elaborando, modulando o nosso dizer para atender a necessidades surgidas na interação. Em outras palavras, estamos transformando os referentes, ou seja, estamos constantemente *recategorizando* os objetos. (CAVALCANTE, 2017, p. 106)

Segundo Rastier (RASTIER apud MONDADA e DUBOIS, 2003), a referenciação não diz respeito a uma relação de representação das coisas ou dos estados das coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado, ou seja, essa prática é imputável a um sujeito que tem a capacidade cognitiva de entender o contexto a partir do conhecimento de mundo. Tal abordagem implica uma visão dinâmica que leva em consideração não somente o sujeito encarnado, mas também um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo.

Dessa forma, a referenciação é caracterizada como um processo de construção colaborativa de objetos de discurso. Com isso, se desmitifica a ilusão de uma descrição única e estável, e reforça a importância do contexto. Mas esses processos não são desordenados, segundo Mondada & Dubois (2003):

os sujeitos possuem estruturas cognitivas, notadamente memórias, que permitem dar uma estabilidade a seu mundo, assim como procedimentos sistemáticos para organizar a co-construção dos objetos de discurso. Saliento as instabilidades categoriais, nós vamos querer mostrar que elas repousam sobre processos complexos que operam a um nível psicológico, discursivo, linguístico, advindas de competências sócias, de pontos de vista, de atividades situadas e de práticas intersubjetivas e não de propriedades incertas do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 40-41)

No decorrer do tempo, a atividade referencial, na literatura da Linguística Textual, deixou de ser um simples processamento de etiquetagem de um mundo real e passou a estar ligada à atividade de interação entre os participantes do evento comunicativo. De acordo com Mondada e Dubois (2003), os referentes são dinamicamente construídos no (e pelo) evento comunicativo, constituindo-se, pois, como objetos do discurso, tendo mais visibilidade as relações intersubjetivas no discurso.

Assim, a anáfora tem sido vista tanto como um modo de ilustrar tipicamente o problema dos referentes evolutivos, quanto como um modo de estabilizar ou de focalizar uma denominação particular, excluindo, para isso, outras possibilidades mesmo se elas estiverem potencialmente disponíveis no texto.

O termo anáfora, na retórica clássica, indicava a representação de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. O termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam, por correferência, a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais, contribuindo, assim, para a continuidade tópica e referencial.

Atualmente, não mais caberia restringir a coesão referencial à ligação de correferência entre dois ou mais itens da superfície textual. Faz-se necessário, portanto, entender a apreensão dos objetos do discurso com base também nas cadeias inferenciais e interação sociocognitivamente construída entre os interactantes. Daí surge a necessidade de diferenciação

entre *anáforas diretas* (correferenciais) e *anáforas indiretas* (não correferenciais).

As anáforas diretas retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, dessa forma a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ele retomado. Nas anáforas indiretas, não ocorre uma retomada de referentes, mas sim uma ativação de novos referentes, tendo uma ancoragem no universo textual. Segundo Schwarz(2000):

No caso da *Anáfora Indireta* trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global. (SCHWARZ, 2000, apud MARCUSCHI p. 49)

No caso das anáforas indiretas, como aponta Marcuschi (2005, p. 59), são expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação à determinação das expressões da estrutura textual precedentes e que tem duas funções, uma de introduzir novos referentes e outra de continuar a relação referencial global.

De acordo com Marcuschi (2005), há dois tipos básicos de anáforas indiretas, são subdivididos em outros. É importante observar qual a relação entre essas anáforas e a respectiva âncora. Assim, têm-se os seguintes tipos fundamentais de anáforas indiretas divididas em subtipos: I- tipos semanticamente fundados; II- tipos conceitualmente fundados.

O primeiro grupo de anáforas indiretas, semanticamente fundados, exige estratégias cognitivas fundadas em conhecimento semântico armazenados no léxico e estão vinculados a papéis semânticos. O segundo grupo, conceitualmente fundados, exige estratégias cognitivas fundadas em conhecimento de mundo e enciclopédico. As anáforas indiretas baseadas em inferências ancoradas no modelo do mundo textual, referem-se a anáforas fundadas em conhecimento retrabalhados por estratégias inferenciais maximizadas pelo conjunto de conhecimento textuais mobilizados.

Em síntese, o ponto em que as duas principais classes de anáforas se diferem é o fato de as anáforas diretas (AD) reativarem referentes prévios,

tendo uma espécie de ligação correferencial, e as anáforas indiretas (AI) serem processos inferenciais de introdução de referentes novos. Todas as anáforas indiretas são expressões explícitas de relações de coerência implícitas nas estruturas textuais. Ao receptor cabe ativar ou construir essas relações implícitas.

Baseado na divisão em dois subtipos (1- tipos semanticamente fundados; 2- tipos conceitualmente fundados), Marcuschi (2005, p. 60) sugere seis subtipos de anáforas indiretas, que são: (a) AI baseadas em papéis temáticos dos verbos; (b) AI baseadas em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos; (c) AI baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais; (d) AI baseadas em inferências ancoradas no modelo do mundo textual; (e) AI baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações; (f) AI esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes.

Lé (2012) propõe uma nova classificação em três grupos, sendo eles: (1) as anáforas associativas, que incluem todos os tipos de associação indireta, como aquelas ligadas aos papéis temáticos do verbo; (2) as anáforas pronominais, que correspondem aos casos de anáfora indireta pronominal sem antecedente explícito; (3) os encapsulamentos<sup>1</sup>, que podem ocorrer por meio de nominalizações ou rótulos.

Marcuschi (2005) apresenta o conceito de que as anáforas indiretas representam um desafio teórico e obriga a abandonar a maioria das noções estreitas de anáforas, impedindo que se continue enquadrando-a ao campo dos pronomes e da referência em sentido estrito. Conforme o pesquisador:

A classe das anáforas indiretas representa um desafio teórico e obriga a abandonar a maioria das noções estreitas de anáfora, impedindo que se continue confinando-a ao campo dos pronomes e da referência em sentido estrito. Ameaça noções de texto e coerência hoje no mercado, constituindo um problema central para as teorias formais da referência, sendo ignorada pelos gerativistas. Por fim, reintroduz no contexto da gramática aspectos sociocognitivos relevantes que permitem repensar tópicos gramaticais na interface com a semântica e a pragmática. (MARCUSCHI, 2005, p. 54)

---

<sup>1</sup> Consiste em ser uma forma de coesão textual.

Pode-se dizer que o estudo das anáforas indiretas, além de ser uma oportunidade para rever as relações entre pragmática e cognição e exigir análises mais cuidadosas da noção de modelos mentais e do funcionamento da língua, proporciona uma revisão de noções como língua, categoria, referência, inferência, texto e coerência.

## GÊNEROS DISCURSIVOS EM MEIO DIGITAL: O DOMÍNIO JORNALÍSTICO COMO ESFERA DE ATUAÇÃO

A internet trouxe novas formas de conexão, o que condicionou o aparecimento de novos gêneros. Para cada um desses gêneros, há formas e funções específicas, as quais interferem na produção de sentidos dos mesmos. Um deles são os blogs, que trouxeram uma nova forma de transmissão da informação e revolucionou o ambiente jornalístico, com uma nova possibilidade, mais rápida e prática de interação e acesso à informação.

Na internet, encontramos o hipertexto, que 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 algumas propriedades específicas. Como afirma Xavier (2002 apud CAVALCANTE, 2017, p. 54), “o hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” O quadro abaixo, retirado de Marcuschi (2005), mostra os gêneros emergentes e suas contrapartes pré-existentes, sugerindo um paralelo formal e funcional entre os gêneros novos e antigos.

*Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes*

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal // bilhete // correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula Chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Video-conferência interativa	Reunião de grupo / conferência / debate
10	Lista de discussão	Circulares / séries de circulares (???)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

*Fonte:* Marcuschi, 2005, p. 32.

Esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular, são mediados pela tecnologia computacional e dependem do *software* para a sua produção. Todos os gêneros citados dizem respeito à interação entre indivíduos reais, apesar dessa interação ser no meio virtual.

A atividade jornalística tem como principal função social informar e opinar acerca dos acontecimentos e problemáticas, que são úteis para a sociedade. A maioria dos sites jornalísticos surgiram como reprodutores das informações publicadas no papel. Somente algum tempo depois que começaram a surgir vínculos interativos e personalizados, começando a moldar os produtos editoriais de forma interativa com características convidativas.

O ciberjornalismo é um termo que começa ganhar espaço no meio acadêmico. De acordo com Ferrari (2004, p. 4), pode ser chamado de ciberjornalismo, “criar e manter um blog, mediar *chats*, escrever em um fórum, enfim, todas as tarefas que envolvem a criação de textos para os produtos do meio.” O indivíduo que tem a habilidade de, ao mesmo tempo, mexer em várias mídias e escrever o português de acordo com a norma padrão, tem chances de se tornar um ciberjornalista.

Uma das características do ciberjornalismo é o hipertexto, que é um bloco de informações digitais interconectadas, o qual permite que o leitor faça seu próprio caminho de leitura, não sendo obrigado a seguir uma ordem linear. Como afirma Ferrari (2004):

Na internet não nos comportamos como se estivéssemos lendo um livro, com começo, meio e fim. Saltamos de um lugar para outro- seja na mesma página, em páginas diferentes, línguas distintas, países distantes etc. (FERRARI, 2004, p. 42)

A hipermídia é a tecnologia que se baseou nas ciências cognitivas e na multimídia, para proporcionar ao leitor a leitura de um aplicativo na ordem em que esse desejar, uma vez que o mesmo engloba hipertextos e recursos da multimídia.

## ESTRUTURA DOS BLOGS: BLOGS JORNALÍSTICO

Os blogs surgiram em agosto de 1999 com a utilização do *software blogger*, da empresa do norte americano Evan Willians, a partir de duas palavras: Web (rede de computadores) e log (diário de bordo dos navegantes), em que Weblog popularizou-se na abreviação blog. A ferramenta possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede e a interatividade com o leitor das páginas pessoais. Trata-se de um diário eletrônico que as pessoas utilizam na internet, pode ser criado em qualquer computador e é de fácil atualização.

Os blogs têm linguagem informal na maioria dos casos, são datados, comportam fotos, músicas etc., textos breves, descritivos e opinativos, são interativos e recreativos. Os estudos linguísticos sobre a escrita são tomados, no contexto das tecnologias digitais, com curiosidade e muito fôlego, pois as produções ligadas à internet estão intimamente baseadas na escrita.

Os blogs se tornam mais atraentes por oferecerem maior diversidade, combatendo uma pasteurização da cobertura jornalística. Muitas mídias tradicionais começam a utilizar o blog jornalístico como uma extensão do trabalho que realizam no meio impresso, na televisão, no rádio. Com isso perdeu-se a ideia de que o jornal impresso tem a função de divulgar a notícia mais aprofundada do que na internet, pois o meio digital é mais dinâmico e estruturado para lidar com o acesso ilimitado à informação e conteúdos relacionados.

A partir do ano 2000 os blogs, ou diários eletrônicos, começaram a ganhar impulso, invadindo a rede mundial de computadores, e transformando a realidade dos meios de comunicação, sendo agentes da transformação midiática dos anos seguintes. Nesse sentido, corroboramos com Lé (2012), para quem, blog “é um gênero verdadeiramente atrativo para o leitor, que se vê inclinado a comentar, opinar, elogiar e criticar as matérias publicadas por determinado colunista”.

Nota-se que, na seção de comentários do leitor, há uma maior utilização da linguagem informal ou semiformal, sendo identificado pelo uso de alguns termos próprios da linguagem do dia a dia. Porém, a maioria dos blogs, pela própria característica da ferramenta, acaba expondo apenas

uma perspectiva, a de seu autor, e isso, por um lado, pode personalizar a notícia e atrair com maior ou menor intensidade opiniões semelhantes, por outro lado, o dinamismo de ter opiniões diferentes amplia a possibilidade de debate.

O fato é que tanto os blogs, como outros gêneros jornalísticos da esfera digital (tweet, enquete, plantão de notícias etc.) podem estreitar o relacionamento entre jornais e os seus leitores. No papel, ou na internet, a intenção é manter essa relação.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresenta-se os aspectos metodológicos para a elaboração deste trabalho, bem como a análise dos dados obtidos. Assim, buscou-se analisar o processo de referenciação indireta, a partir da investigação das anáforas indiretas pronominais em blogs jornalísticos de circulação nacional.

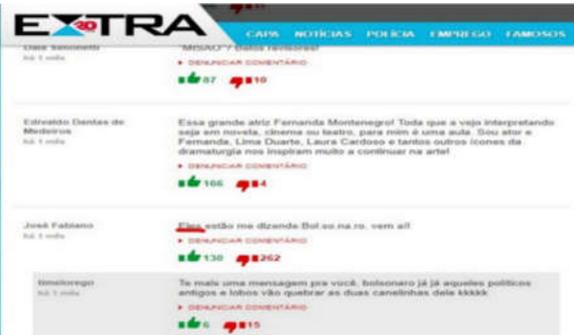
Utilizou-se, primeiramente, do levantamento de referências e fase de leitura, abarcando fontes como livros, artigos e teses, que versam sobre o tema. Após o levantamento dos referenciais teóricos e dos pontos mais relevantes sobre anáforas indiretas pronominais em blogs jornalísticos, realizou-se a preparação de metodologia para uma análise crítica acerca dos autores elencados.

Dessa forma, esta pesquisa não é de ordem quantitativa, já que consiste em um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado. Assim, a escolha da pesquisa qualitativa é analisar o que é, como funcionam as Anáforas Indiretas pronominais em blogs jornalísticos, não interessando a porcentagem ou quantidade dessa ocorrência, por mais que esta também seja observada, porém não terá o foco maior. As análises realizadas serão de cunho documental a partir de textos dos blogs jornalísticos. Desse modo, refletiu-se a partir dos referenciais teóricos sobre dados obtidos, culminando na análise, sendo apresentado em forma de relatório, que se segue.

Como destaca Marcuschi (2005), anáforas indiretas são expressões explícitas de relação de coerência implícita nas estruturas textuais, cabendo

ao receptor ativar ou construir essas relações implícitas. Os dados que se seguem evidenciam essas características das anáforas indiretas pronominais mostrando a ativação de novos referentes, solicitando o conhecimento de mundo do leitor.

No exemplo 1, que segue abaixo, resenha do dia 04/05/2018 no blog Telinha do Jornal Extra, aborda sobre o último capítulo da novela “O outro lado do paraíso”, da Rede Globo, especificamente da personagem Dona Mercedes, uma senhora que tem um dom de falar com espíritos.

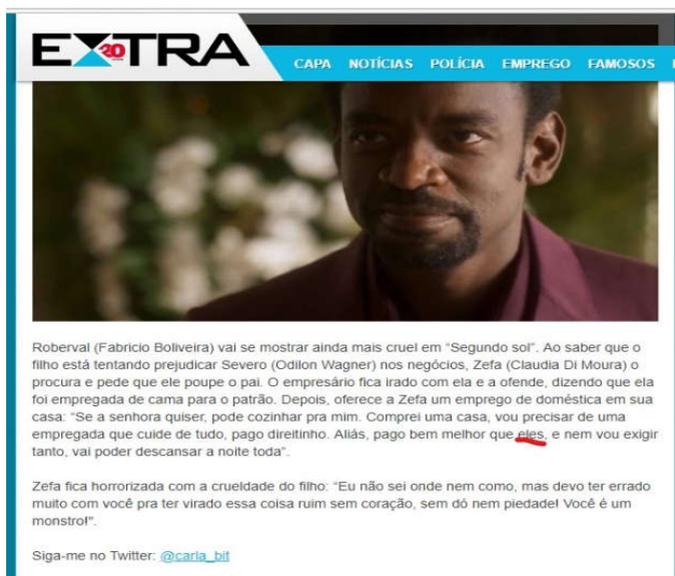


Fonte: Blog Telinha, do jornal Extra.

O pronome “Eles” apresentado na seção de comentários se caracteriza como uma anáfora indireta por fazer referência aos espíritos, algo que não foi mencionado, mas que compreendemos a partir do contexto em que está inserido. Trata-se de uma anáfora indireta, uma vez que o termo que se faz referência não está explícito na superfície textual, mas depende do conhecimento de mundo do leitor, sobre a novela em questão, para compreender que o pronome “Eles” está se referindo aos espíritos que a personagem de Dona Mercedes ouvia.

A seguir, apresenta-se o resumo de novela, exemplo 2, em esfera jornalística, publicado no blog Telinha do jornal Extra, no dia 05/06/2018, o qual se trata do enredo da novela das 21horas da rede Globo “Segundo sol”. E está narrando a volta da personagem Roberval da África, muito rico e tratando a mãe muito mal por ter escondido a verdade sobre seu pai.

Exemplo 2:



**EXTRA** 20

CAPA NOTÍCIAS POLÍCIA EMPREGO FAMOSOS M

Roberval (Fabrício Boliveira) vai se mostrar ainda mais cruel em “Segundo sol”. Ao saber que o filho está tentando prejudicar Severo (Odilon Wagner) nos negócios, Zefa (Claudia Di Moura) o procura e pede que ele poupe o pai. O empresário fica irado com ela e a ofende, dizendo que ela foi empregada de cama para o patrão. Depois, oferece a Zefa um emprego de doméstica em sua casa: “Se a senhora quiser, pode cozinhar pra mim. Comprei uma casa, vou precisar de uma empregada que cuide de tudo, pago direitinho. Aliás, pago bem melhor que eles, e nem vou exigir tanto, vai poder descansar a noite toda”.

Zefa fica horrorizada com a crueldade do filho: “Eu não sei onde nem como, mas devo ter errado muito com você pra ter virado essa coisa ruim sem coração, sem dó nem piedade! Você é um monstro!”.

Siga-me no Twitter: [@carla\\_bit](#)

Fonte: Blog Telinha, do jornal Extra.

Nesse contexto, o pronome “eles” está se referindo às pessoas da mansão para quem a mãe de Roberval trabalha incluindo o patrão, o qual é seu pai, e Roberval acredita que sua mãe tenha vivido esses anos todos como

escrava e uma certa forma na casa. Configurando, assim, o termo também como uma anáfora indireta, pois fez uma retomado de um referente que está implícito no contexto da novela em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, conclui-se a partir do que foi observado, no decorrer dessa discussão, o quanto é importante a referenciação para a organização do texto e para a compreensão do seu sentido. Pois, os indivíduos constroem e reconstróem seu discurso a partir do que pensam, vivenciam e constroem na interação com outros indivíduos, nos mais diversos contextos de comunicação.

Destaca-se, também, como um dos aspectos mais relevantes, o estudo das anáforas indiretas pronominais, sendo este fenômeno uma visão de mecanismos coesivos na construção do texto. Esta pesquisa mostra-se pertinente, por retratar, o contexto de referenciação indireta. Tendo relevância também na educação, pois valoriza o conhecimento de mundo do aluno para a construção textual de maneira coesiva. Portanto, esta pesquisa contribui para ampliação dos estudos referentes à análise textual, e o processo de referenciação.

Observa-se também que as Anáforas Indiretas pronominais para serem compreendidas dependem de um contexto em que leitor possua conhecimentos de mundo, sociocognitivo, sobre este para que assim os ative. Esse tipo de anáfora indireta tem maior relação com a língua falada, o que justifica sua baixa ocorrência na escrita. E, por outro, lado, destaca-se o caráter informal na seção comentários no blog, o que aproxima a linguagem usada pelo leitor na escrita virtual a traços da oralidade.

Haverá um tempo em que a distância entre a fala e a escrita terá sido eliminada. Com base na ação dos processadores do texto, por exemplo, os E-mails, chats e os blogs, reproduzem estratégias da língua falada, não se trata de uma neutralização das diferenças entre a fala e a escrita, “tudo indica que está se constituindo um novo formato de escrita numa relação mais íntima com a oralidade do que a existente [...]” (MARCUSCHI, 2005: 65).

É importante frisar o quanto é significativo neste mundo globalizado o uso dos blogs jornalísticos para a veiculação de informações e como este, por sua particularidade, que possibilita uma interação com o leitor é bastante importante. A relevância dos blogs jornalísticos também ocorre pelo fato de serem um gênero, o qual possibilita a utilização de outras ferramentas, como links, imagens, vídeos, charges. Além de ser uma forma de interação com o leitor, aproximando o autor do seu público, uma vez que permite o comentário direto em suas postagens.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTES, Anna Cristina. *Linguística Textual*. In: BENTES, Anna Cristina; MUSSALIM, Fernanda (Org.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2003, 259- 301.

BITTENCURT, Carla. Fim de ‘O outro lado do paraíso’ tem mensagem enigmática de Mercedes: ‘Continuaremos a eterna luta entre a luz e a escuridão’. In: Extra. *Telinha*. Rio de Janeiro: 04 mar. 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/telinha/fim-de-outro-lado-tem-mensagem-enigmatica-de-mercedes-continuaremos-eterna-luta-entre-luz-a-escuridao-22649795.html> Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. ‘Segundo sol’: Roberval oferece a Zefa um emprego de doméstica em sua nova casa. In: Extra. *Telinha*. Rio de Janeiro: 05 jun. 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/telinha/segundo-sol-roberval-oferece-zefa-um-emprego-de-domestica-em-sua-nova-casa-22745043.html> Acesso em: 05 jun. 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. – 1. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Linguística textual: introdução* / Leonor Lopes Fávero, Ingedore Grunfeld Vilaça Koch. – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FERRARI, Pollyana. *Jornal digital*. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004 – (Coleção Comunicação).

HEINE, Lícia Bahia. *O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase da linguística textual*. In: \_\_\_\_\_ *Inquietações do texto e do discurso*. –Salvador: EDUFBA, 2018.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. 2009. *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LÉ, Jaqueline Barreto. *Referenciação e Gêneros Jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital*. Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Faculdade De Letras, Programa De Pós-Graduação Em Linguística.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. *Referenciação* / organizadoras Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla. \_ São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. In: \_\_\_\_\_ *Referenciação e discurso* / Ingedore Villaça Koch, Edwiges Maria Morato, Anna Christina Bentes (orgs.). - São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.

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

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A.C (orgs.). – 3. ed. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p- 13-67.

# HASHTAGS, INTERTEXTUALIDADE E TRANSFOBIA: UMA LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA

Vívian Lúcia Xavier Pereira

Janayna Rocha da Silva

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Apresentamos, inicialmente, um levantamento envolvendo questões de texto, seus fatores de textualidade manifestados em hipertextos frutificados no terreno digital, conduzidos por *hiperlinks*, à luz da Linguística de Texto, visto que essa disciplina tem considerável importância no âmbito multidisciplinar, impulsionando, portanto, relevantes metodologias ligadas ao ensino. Koch (2015) assegura que o hipertexto deverá estar sujeito às mesmas condições básicas da textualidade, desde que estas sejam entendidas conforme sugestão de Beugrande (1997), como princípios de acesso e não de boa formação textual. Entre tais princípios do hipertexto, caberia mencionar a intertextualidade, a informatividade, a situacionalidade, a topicidade, a relevância e a coerência. Nessa mesma direção, Koch (2015) afirma que o hipertexto é, por natureza e essência, intertextual. Focalizaremos, então, na intertextualidade, juntamente, com a interatividade específica do ambiente virtual. Assim, traremos ainda, contribuições significativas da Teoria Semiológica da Análise de Discurso, por ser também uma corrente que não se furta em dialogar com outras Ciências da Cognição. Para fins de análise, selecionamos um texto multissemiótico que nasceu na mídia social *Facebook* em resposta à campanha publicitária da empresa *Natura*, referente à comemoração de Dia dos Pais, no ano de 2020, que causou grande divisão de opiniões nas redes sociais digitais, por apresentar um pai protagonizado por um homem trans.

A web 2.0 trouxe uma abertura para a produção de conteúdos por usuários comuns. Assim, mídias sociais digitais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter* tornaram-se um terreno fértil para a produção textual. Ademais, a leitura é um fator preponderante nesses espaços, haja vista que o usuário ao

mesmo tempo em que escreve, também, lê, tornando-se, para alguns autores, como Paveau (2017a), um escrileitor.

Koch e Elias (2015) pensam o texto como um “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido” (p. 7). Aliado à essa perspectiva, entendemos que a leitura de um texto exige mais do que o conhecimento linguístico, sendo necessária, por parte do leitor, a mobilização de uma série de estratégias, dentre elas o reconhecimento dos intertextos, a fim de realizar uma leitura proficiente.

As bases teóricas que fundamentam esta pesquisa são os estudos de Cavalcante (2018), Marcuschi e Xavier (2010), Koch (2015; 2018), Koch e Elias (2015), Santaella (2016), Charaudeau (2009), entre outros. O trabalho organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, a fim de contextualizarmos, traçaremos um panorama acerca da campanha publicitária de Dia dos Pais da *Natura*, que foi o fato propulsor para a disseminação de textos, nas redes sociais digitais, ancorados pela #NaturaNão. Tais textos possuíam o objetivo de rechaçar a campanha realizada indo de encontro à #meupaipresente. Em seguida, pensaremos o texto e a leitura, a fim de refletirmos quais efeitos de sentido a produção textual em questão almejou. Acreditamos que pensar o sujeito e as estratégias discursivas utilizadas a fim de captar o interlocutor seja relevante. Portanto, esse será o tema do tópico subsequente. Por fim, refletiremos acerca dos fatores de textualidade, com ênfase, como já mencionamos, na intertextualidade. Em seguida, traremos as conclusões e as referências bibliográficas.

## PRESENTE *VERSUS* PRESENTE

Uma das maiores empresas brasileiras atuantes do setor de cosméticos ousou<sup>1</sup>, recentemente, ao divulgar sua última campanha comercial do Dia dos Pais. A *Natura*, fundada em 1969, expandiu-se para Argentina, Chile, Colômbia, México, Peru, França, Venezuela e Estados Unidos, além de dezenas de países que possuem vendas indiretas, isto é, a *Natura*, além dos colaboradores vinculados através de regime contratual de trabalho, possibilita o ingresso de consultores e consultoras de vendas, por meio de catálogos físicos e virtuais de produtos<sup>2</sup>. Assim, por ser uma grande empresa, logo produz grandiosas publicidades.

A última campanha intitulada #meupai presente, contou com a dubiedade de sentido do significante “presente”, que, em um primeiro momento, pode ter seu significado interpretado como pertencente à classe gramatical dos substantivos, ou seja, aquilo que se oferece a alguém como agradecimento ou retribuição. Dessa forma, um presente *Natura* estaria à altura de um agrado ao pai no Dia dos Pais. Todavia, para atribuímos sentidos a um texto, necessitamos estimular vários conhecimentos, e assim, como pontua Cavalcante (2018, p. 27),

compreendemos a importância dos elementos linguísticos presentes na superfície textual (chamada de cotexto) na forma de organização do texto; ao mesmo tempo, já sabemos que os sentidos não existem nas palavras em si, mas são construídos na interação locutor-texto-interlocutor.

Retornando a escolha lexical “presente”, podemos, em um segundo momento, atribuir aos dados estatísticos de abandono que permeiam o universo paterno. Isto é, agora o vocábulo “presente” incumbe-se de expressar o papel de adjetivo, caracterizando o pai que se mantém ‘junto’, que é atencioso, carinhoso e assume suas obrigações enquanto figura responsável pela criação e educação do filho. Aqui, a construção de sentido

---

<sup>1</sup> O verbo ‘ousar’, aqui empregado, visa apontar para o conservadorismo enraizado na sociedade. A *Natura*, na verdade, fez a necessária inclusão dos diversos tipos de paternidades possíveis.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.natura.com.br/a-natura/nossa-historia>>.

dependerá do cenário instaurado quando os interlocutores se expressam, seja por via oral ou escrita, por não ser só no léxico que se concentram as informações, mas sim nas circunstâncias que estão inseridas.

O Brasil tem aproximadamente 5,5 milhões de brasileiros que não possuem registro paterno na certidão de nascimento e quase 12 milhões de famílias são formadas por mães solo. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2015, o país ganhou mais de um milhão de famílias compostas por mãe solo, em um período de dez anos<sup>3</sup>. Além desses tristes números catalogados, temos outros três tipos de abandono parental: material, intelectual ou afetivo. Os dois primeiros têm previsão legal e encontram-se amparados no Código Penal brasileiro. O último, vem sendo discutido na justiça há uns anos. Cabe dizer que o abandono material se caracteriza quando o provedor deixa de garantir recursos básicos ao menor de 18 anos, nega a prestação de socorro e/ou a pensão alimentícia. O intelectual, ocorre quando o pai não prima e não assegura a educação do filho, sem justificativa plausível. E, por sua vez, o afetivo refere-se à indiferença de sentimento por parte do responsável, ainda que o campo material e o intelectual estejam sendo supridos.

Diante dessa deplorável realidade, partilhamos das palavras de Bakhtin (1998, p. 95):

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou coisas más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.* (grifos nossos)

Nesse despertar que a junção das palavras “meu”, “pai” e “presente” impulsionadas pelo elemento *hashtag* (#meupaipresente), provocou divididas reações nas redes sociais.

A ancoragem na *hashtag*, atualmente tem sido uma recorrente estratégia publicitária encontrada nos espaços *web*, por ser uma ferramenta

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/04/10/vivemos-uma-epidemia-social-de-abandono-paterno-diz-promotor.htm>>.

que apresenta rapidez na disseminação de conteúdos, atingindo lugares e sujeitos diversos, formando uma unicidade de voz dentro e fora das telas. Pode, também, ser útil na categorização dos assuntos mais comentados do momento (*Trending Topics*) e na organização de conteúdos, divididos por temas. Por ela, atravessar campos tecnológicos distintos tem um alto potencial interativo. O recurso linguageiro ‘#’, quando à frente de algum texto verbal, possibilita o *click*, logo, passa a ser um *link*. Uma vez que ele é inserido no meio, ao final e/ou entre espaços, perde a possibilidade de ser um *hiperlink* e concentrar conteúdos.

Esse novo algoritmo movimenta os padrões dos canais de comunicação tradicionais – rádio e televisão, aumentando o número de sujeitos participantes na construção do dizer. Nesse sentido, as *hashtags* são pontes, que fazem conexões entre linguagem e sociedade, construindo, portanto, o que Santaella (2016) nomeia como cultura participativa, em um espaço permissivo a multilideranças, em que todos colaboram e a convivência digital acontece de acordo com as exigências impostas pelos próprios participantes. Diante dessa possibilidade de coautoria nas participações em rede, a #meupaipresente sofreu alarmante boicote nos ambientes virtuais, cujo transbordamento afetou todos os demais meios de comunicação em massa. Novas *hashtags* emergiram imediatamente, contrapondo a #meupaipresente, tais como: #NaturaNão e #Meupaiêhomem. Mas qual é o motivo dessas reações?

## NÃO SE NASCE PAI, TORNA-SE: UMA LEITURA CRÍTICA

Na contemporaneidade, estamos a todo momento produzindo e lendo textos, seja quando respondemos uma mensagem de trabalho no *Whatsapp*, seja quando interagimos com os nossos amigos nas redes sociais digitais. Koch e Elias (2015, p. 9-11) apontam que a concepção de leitura é diversa, tendo em vista que depende da concepção de língua, sujeito e texto que se tenha. Para quem concebe a língua como representação do pensamento, o sujeito como dono de suas vontades e o texto como um produto do pensamento do autor, a leitura é vista como um pensamento lógico do autor. Por outro lado, quem concebe a língua como uma

estrutura, o sujeito como “assujeitado” pelo sistema e a língua como um código, pensam a leitura como uma atividade na qual o leitor precisa reconhecer os ditos. Por fim, quem concebe a língua como dialógica, o sujeito como ator/construtor social que se constrói e é construído no texto e o texto como um evento comunicativo construído na interação texto-sujeitos, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

O presente trabalho se alia à última concepção, tendo em vista que “o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 15). Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) encontram-se aliados também a essa posição.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (MEC, 1998, p. 69-70)

É preciso salientarmos que a leitura não se limita apenas aos textos verbais, já que a cada dia mais os textos multissemióticos fazem parte do nosso cotidiano. De acordo com Santaella (2012),

o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. (p. 11)

O ambiente virtual é, na maioria das vezes, ocupado por postagens multissemióticas, e assim, alicerçado entre textos verbais e não verbais. Com a *hashtag* #meupaipresente, a vultuosa aparição de textos de múltiplas semioses desqualificando o pai protagonista da campanha serviam de sustento explicativo ao boicote altamente conservador e ofensivo. Koch e Elias (2018) salientam que não basta o conhecimento de língua para

comprendermos um texto, é preciso também considerarmos os conhecimentos de mundo, a cultura e as formas de interação social (p. 15).

#### Reações à campanha



Fonte: Facebook. Acessado em 11/08/2020.

Na figura 1, vemos que o texto verbal expressa um desejo do não recebimento de presentes da empresa em questão. Na composição da postagem e com a clara intenção de legitimar esse não querer pela *Natura*, vemos fotografias de outras personalidades que, para o locutor, são correlatas à campanha #meupaipresente, tendo em vista que dentre os pais escolhidos para a veiculação da *hashtag*, estava o Thammy Miranda – homem trans.

O fato de o Thammy ser transexual foi o suficiente para despertar grande repercussão e, conseqüente, decepção por parte do público consumidor, que, imediatamente, adotou a política de “cancelamento” da marca. Cabe salientar que o Brasil é o país que mais mata LGBT no mundo.

A cultura falocêntrica ainda predomina a reflexão conservadora da maioria dos brasileiros, fazendo com que o amor, o respeito, o carinho, o suprimimento intelectual e material que o Thammy dedique ao filho, sejam

insuficientes somente pelo fato de ele não possuir pênis e ter nascido, biologicamente, mulher.

É interessante investigar o que é ser homem, dentro da analogia pensada e eternizada por Simone de Beauvoir, em “Segundo Sexo: ‘Não se nasce mulher, torna-se mulher’”. A autora, existencialista, faz um convite aos leitores a pensar sobre a existência, visto que a existência não nos afirma como homem ou mulher, mas sim como ‘ser’ que existe sem predefinição. Beauvoir acredita que tomamos contato com a existência a partir das experiências adquiridas. Entende, assim, que a existência precede a essência, portanto, não se nasce pré-moldado dentro de um determinado gênero.

A frase de Beauvoir é polêmica, mas, ao pensarmos nessa direção e na lógica do estupro que comanda a sociedade, ser mulher – biologicamente – ou parecer mulher, coloca o ‘ser’ na condição de alvo. O mesmo acontece com àquelas mulheres que não se identificam com o gênero imposto e, dentro do binarismo, transitam para o gênero oposto, o masculino.

O comportamento social heteronormativo fundamenta-se em religiões e costumes patriarcais, que perpassam gerações, para legitimar a ideia de que é possível ordenar as decisões alheias. Essa forma de abuso moral costuma ser mais agressiva e, geralmente, vem acompanhado de xingamentos, ódio e frases que sublinham claramente o preconceito. “Vai sofrer como um homem”; “homem sem pau” ou “vai virar mulher de verdade” são algumas frases recorrentes em relatos de vítimas trans, além de termos postagens claramente transfóbicas, na tentativa de serem engraçadas.

Assim, a postagem realizada pelo usuário, sustentada por três *hashtags*, dentre elas a #NaturaNão, valeu-se de estratégias comunicativas a fim de captar o seu interlocutor. Acreditamos que pensar o sujeito seja importante, logo a próxima seção fará um diálogo com a Teoria Semiolinguística da Análise de Discurso, a fim de pensarmos a dupla identidade que constitui o sujeito.

## A LINGUÍSTICA TEXTUAL EM DIÁLOGO COM TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA DE ANÁLISE DO DISCURSO

Como mencionamos anteriormente, as redes sociais foram invadidas por textos que manifestavam concordância ou discordância em relação à escolha do ‘pai-propaganda’ da marca *Natura*. As manifestações de apoio foram seguidas pela #meupai presente enquanto as manifestações contrárias pela #NaturaNão. Precisamos considerar que essas produções textuais foram realizadas por um sujeito possuidor de uma identidade. A Linguística Textual em diálogo com a Teoria Semiolinguística da Análise de Discurso, pensa o sujeito a partir de uma dupla identidade: a identidade social e a identidade discursiva.

De acordo com Charaudeau (2009), o sujeito percebe-se como sujeito, ao olhar para o outro e compreender que ele é o que o outro não é. A percepção da diferença constitui a prova de sua própria identidade. Dessa maneira, a consciência de si passa a existir na proporção de consciência de que existe um outro.

É somente ao perceber o outro como diferente, que pode nascer, no sujeito, sua consciência identitária. A percepção da diferença do outro constitui de início a prova de sua própria identidade, que passa então a “ser o que não é o outro”. A partir daí a consciência de si mesmo existe na proporção da consciência que se tem da existência do outro. Quanto mais forte é a consciência do outro, mais fortemente se constrói a sua própria consciência identitária. É o que se chama de *princípio de alteridade*. (CHARAUDEAU, 2009, p. 310)

Assim, o sujeito é constituído a partir de sua identidade social e de sua identidade discursiva. A identidade social é atribuída, reconhecida, sendo determinada, também, pela situação de comunicação. Ela confere ao sujeito o ‘direito à palavra’, o que funda a sua legitimidade. A legitimidade consiste em comprovar que a fala do locutor é legítima. Dessa forma, o sujeito, quando comunica, precisa confirmar que o seu discurso é justificável. Para que isso ocorra, ele deve ocupar uma posição que reafirme o seu dizer. A identidade discursiva é construída pelo sujeito falante, a fim de responder à questão: “Estou aqui para falar como?”. Há, portanto, para

Charaudeau (2009), um duplo processo de estratégias: de credibilidade e de captação.

A estratégia de credibilidade é utilizada, a fim de fazer com que o interlocutor creia no discurso proferido pelo locutor. O sujeito falante, portanto, precisa defender a imagem que ele construiu de si mesmo, mostrando, por meio de seu discurso, que é sincero. Dessa maneira, ele pode utilizar três atitudes enunciativas, a fim de obter a credibilidade: neutralidade, distanciamento ou engajamento. A neutralidade consiste no apagamento de qualquer vestígio de avaliação pessoal. Já o distanciamento consiste na análise do fato de uma maneira distante, controlada. Por fim, o engajamento consiste em uma tomada de posição, por parte do sujeito, acerca do que é discursado.

A estratégia de captação surge da necessidade do sujeito falante em assegurar que o seu parceiro, na troca linguageira, compartilhe das mesmas ideias, opiniões ou esteja impressionado com o seu projeto de fala. Há, também, a utilização de três atitudes discursivas, a fim de captar o interlocutor: polêmica, sedução ou dramatização. Na atitude polêmica, o locutor questiona possíveis objeções que o interlocutor faça. Já na atitude de sedução, o locutor constrói a imagem de si como um benfeitor para o seu interlocutor. Por fim, na atitude de dramatização, o locutor compartilha fatos de sua vida, envolvendo o interlocutor por meio de emoções.

Desse modo, a combinação entre as duas identidades é o que produz o poder de influência do sujeito.

Na figura 1, o sujeito, provavelmente, entrou em contato com a campanha produzida pela *Natura* ou com produções discursivas nas redes sociais acerca do tema, tendo em vista que a visibilidade do assunto foi enorme. No dia 27 de julho de 2020<sup>4</sup>, a #NaturaNão esteve nos *TrendingTopics* da rede social Twitter. Dessa forma, as mídias sociais digitais tornaram-se veículos propagadores de informações e as *hashtags* são um importante elemento de textualidade nas produções textuais digitais,

---

<sup>4</sup> Disponível em <<https://www.metrojornal.com.br/entretenimento/2020/07/27/campanha-de-dia-dos-pais-da-natura-com-thammy-miranda-provoca-ataques-transfobicos.html>>.

tendo em vista que operam cooptando discursos que, muitas vezes, estão no centro das polêmicas que circulam nas redes sociais digitais. Sendo assim, Xavier (2010) aponta que, o “hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade” (XAVIER, 2010, p. 209). Nesse viés, acrescentamos que há também a possibilidade do usuário das redes sociais se tornar um escritor inserido nas principais discussões em curso no mundo.

No exemplo analisado, o usuário produz um texto multissemiótico, a fim de manifestar a sua insatisfação em relação à campanha publicitária. Visando à adesão de seu interlocutor, ele constrói para si a identidade de um pai de família que não aceita presentes da *Natura*. Para o usuário, a marca brasileira, ao colocar o Thammy Miranda como protagonista de uma campanha do Dia dos Pais, não realizou uma escolha aceitável, já que o influenciador digital não apresenta uma coerência entre sexo, gênero e desejo. Judith Butler (2017) nomeia esse processo de heterossexualidade compulsória, ou seja, quem nasce com o órgão genital masculino, pertence ao gênero masculino e deseja o gênero feminino. Sendo assim, o Thammy subverte essa ‘regra’, logo não poderia protagonizar a campanha, pois não nasceu com o órgão sexual masculino, dessa forma, não seria homem, consequentemente, não poderia ser pai.

Buscando mostrar que o seu discurso é crível, o autor utiliza a estratégia de engajamento, já que opta por se posicionar acerca do tema em questão. Por meio da relação de complementariedade entre os signos verbais e visuais, há uma demonstração de seu repúdio à propaganda veiculada. Na tentativa de captar o interlocutor, há a utilização da estratégia de dramatização, simulando possíveis propagandas realizadas pela *Natura* em datas comemorativas. Na data do dia das crianças, por exemplo, o autor do texto coloca como protagonista da campanha a transexual Suzy Oliveira que foi condenada por homicídio triplamente qualificado e estupro de vulnerável. Dessa forma, ao colocá-la como garota-propaganda da marca, o autor deseja envolver o leitor através da emoção, para que, assim, haja a adesão ao seu projeto de dizer: *Natura* não.

Ao olharmos para as reações à postagem produzida, verificamos que uma parcela dos interlocutores aderiu ao projeto comunicativo do locutor. As redes sociais são um ambiente propício à interação, tendo em vista que se estabelece um diálogo entre texto e usuários e entre usuários sobre o texto. Vejamos abaixo:



Fonte: Facebook. Acessado em 11/08/2020

Fonte: Facebook. Acessado em 11/08/2020.

Na postagem realizada, o locutor obteve 149 reações, 118 comentários e 365 compartilhamentos. Das 149 reações, 131 demonstraram concordar com a publicação através dos símbolos: Curtir, Haha – que se trata de uma onomatopeia para a gargalhada – e Amei. Podemos dizer que comunicar é um jogo que demanda de seus jogadores o uso de artifícios e estratégias para saírem vitoriosos. No exemplo analisado, o locutor alcançou a vitória, tendo em vista que, de acordo com as reações, a maioria dos interlocutores mostrou concordar com o *post*.

A próxima seção versa acerca dos fatores de textualidade, na qual enfatizaremos o tema intertextualidade. Buscaremos demonstrar como os usuários, em um ambiente interativo, utilizam-se de intertextos a fim de corroborar com a representação social que possuem acerca do mundo.

## OS FATORES DE TEXTUALIDADE: A INTERTEXTUALIDADE

Beugrande (1997 *apud* ELIAS, 2015, p. 54) “propõe que a textualidade é não só a qualidade essencial a todos os textos, mas é também uma realização humana, ou seja, é um modo de processamento e não um conjunto de propriedades inerentes ao texto enquanto produto”. Assim, os sete critérios de textualidade, são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Abordaremos, brevemente, cada um deles, porém enfocaremos, devido a uma escolha metodológica, o tema intertextualidade.

Garantizado Júnior e Cavalcante (2016), ao pensarem as noções de coesão e coerência, defendem que tais noções não dependem exclusivamente de propriedades inerentes ao contexto, mas de um contexto sociocultural amplo, incluindo, portanto, as atividades interpretativas dos coenunciadores. Segundo os autores,

os fenômenos da coerência e da coesão não estão relacionados apenas ao que é de natureza interna do texto (aos mecanismos interiores do texto que, em outras pesquisas, seriam atribuídos somente à coesão e à coerência semântica), mas, sim, também a fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional. Essa congruência de fatores, que acabam por não distinguir entre o que é eminentemente intra e extralinguístico, leva-nos a propor o par indissociável coerência/coesão. (2016, p. 141)

A intencionalidade, de acordo com Koch (2018), “refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados” (p. 51), ou seja, ela está relacionada à intenção comunicativa do sujeito produtor do texto (informar, convencer, solicitar etc.) em uma determinada situação comunicativa.

A aceitabilidade, segundo Koch (2018), “é a contraparte da intencionalidade. Refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo” (p. 51). O interlocutor, portanto, é quem vai atribuir sentido ao texto, verificando se há relevância, coesão e coerência na manifestação linguística do parceiro.

Para Koch (*Ibid*), “a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída” (p. 49). Já a informatividade está relacionada à suficiência de informações no texto e ao grau de previsibilidade/redundância desses dados. Todo texto deve conter informações que sejam necessárias sobre o assunto que está sendo abordado.

Por fim, abordaremos a intertextualidade. Em *Desvendando os segredos do texto*, Koch (2015), afirma que o hipertexto é, por natureza e essência, intertextual, e deverá estar sujeito às mesmas condições básicas da textualidade, desde que estas sejam entendidas, de acordo com a sugestão de Beugrande (1997), como princípios de acesso e não de boa formação textual. Koch (2018) indica que a intertextualidade é *stricto sensu*, podendo ser explícita ou implícita. A primeira ocorre quando o próprio texto menciona o texto que nele está inserido, por exemplo: citações, referências, traduções, entre outros. A segunda corresponde à introdução de um texto em um texto alheio sem qualquer apontamento da fonte, com os objetivos de contribuir na orientação argumentativa, ridicularizar ou contrariar o interlocutor.

Analisando os textos verbais e não verbais que compõem a figura 01, de acordo com as concepções citadas anteriormente, não notamos evidências explícitas de o porquê as fotografias das personalidades terem uma legenda identificadora, constituídas por datas comemorativas. Entretanto, entendendo o contexto transfóbico e polifônico que as *hashtags* #naturano e #meupaiêhomem trazem, ativamos, imediatamente, nossa memória discursiva. Assim, ao reconhecermos os atores da postagem, a construção de sentido nos direciona à ridicularização e à amarga ironia em que estão inseridas e inseridos.

Em sentido horário, na figura 1, temos, como já dito, a transexual Suzy Oliveira, que foi condenada por homicídio triplamente qualificado e estupro de vulnerável, representando o Dia das Crianças. Suzy ficou conhecida após ser entrevistada, no sistema carcerário, pelo médico Dráuzio Varella. A detenta foi altamente alvejada nas redes após os internautas terem descoberto que seu crime tinha ligação com o assassinato de uma criança. Em seguida temos a artista, também transexual, Pablo Vittar, representando o Dia das Mães. Percebe-se aqui, que Pablo já sofre uma condenação mesmo antes de ter filhos biológicos ou não biológicos, possibilitando uma clara associação à transfobia sofrida por Thammy. Abaixo da Pablo vemos a imagem do Guilherme Boulos, filósofo e político integrante de um partido que prega o socialismo e a liberdade, marcado pela legenda de dia do trabalho, sublinhando a polarização política entre a direita conservadora, preconceituosa e adoradora do capitalismo, em contraponto à

esquerda libertária e plural – lida, de forma estereotipada, como preguiçosa e promíscua. Nessa mesma linha, identificamos o conhecido guerrilheiro e revolucionário marxista Che Guevara, associado ao Dia do Soldado. Che, figura importante na Revolução Cubana, representa até os dias atuais um símbolo de rebeldia na luta por igualdade social. Por fim, vemos o youtuber Felipe Neto filiado ao Dia do Filósofo. Neto, nos últimos anos, tem dedicado parte do seu trabalho a publicações contendo denúncias das irregularidades governamentais e sociais do Brasil. O título de filósofo é uma tentativa de desqualificar sua fala, opondo-a as verdades disseminadas.

Nota-se, então, que os nomes aqui listados dialogam com legendas opositoras às suas atuações práticas, correspondendo ao projeto de incapacitar o Thammy Miranda de receber a qualificação de pai.

Infere-se, por fim, que a intertextualidade assimila as diferentes formas pelas quais a produção/recepção de um texto relaciona-se com outro texto, dependente, assim, do conhecimento de ambos os textos por parte dos interlocutores, isto é, dos diversos tipos de relação que um texto estabelece com outros textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, para alimentar a pesquisa, contextualizamos o funcionamento discursivo dos *hiperlinks*, aqui, refletidos nas #naturação e #meupaiêhomem, cuja tentativa foi apontar para os problemas sociais, em especial, a transfobia, propagados através da conectividade via redes sociais digitais, que podem servir de material a ser discutido em salas de aula, visando a minoração dos preconceitos. Pelo viés da Linguística Textual, destacamos a intertextualidade fundamentada por Koch (2015, 2018), Marcuschi e Xavier (2013), Marcuschi (1999), além de avolumar a pesquisa pela perspectiva da Teoria Semiolinguística da Análise do Discurso, com os postulados de Charaudeau (2009).

Corroboramos a mudança cultural pela qual nossa sociedade vem passando nos últimos anos. As redes sociais tornaram-se um espaço onde os usuários expõem e defendem pontos de vista acerca dos fatos do mundo. Dessa forma, os sujeitos buscam dar sentido às suas experiências e

representações, ao mesmo tempo em que produzem estratégias a fim alicerçar o seu dizer.

Vimos, portanto, que a *hashtag*, na posição de ferramenta discursiva, informa, denuncia, mapeia, arquiva, oprime, e, também, apoia. Marcuschi (1999) salienta que a leitura do hipertexto é como uma viagem por trilhas. Ela nos obriga a ligar nós para formar redes de sentido. O leitor e o receptor que delimitarão as margens da pesquisa, tendo em vista sua falta de linearidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*– a experiência vivida. Traduzido por S. Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, M. (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p.309-326.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2020.

ELIAS, Vanda Maria. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência. In: CABRAL, A. L. T.; MINEL, J.L.; MARQUESI, S.C. (orgs.). *Leitura, escrita e tecnologias da informação*. São Paulo: Terracota Editora, 2015.

GARANTIZADO JÚNIOR, José Olavo da Silva; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Coerência/Coesão: uma nova forma de olhar os elos coesivos*. Rio de Janeiro: Caderno Seminal Digital, ano 22, nº26, v.1, jul/dez, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto*. Línguas e Instrumentos Lingüísticos, Campinas, n.3, p.21-45, 1999.

PAVEAU, M-A. Des discours et des liens. Hypertextualité, technodiscursivité, écriture. Sêmen, [S.I.], n° 42, 2017<sup>a</sup>. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/semen/10609>>. Acessado em 24/09/2020.

SANTAELLA, Lucia. *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*. São Paulo: Paulus, 2016 – Coleção Comunicação.

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **André Bomfim dos Santos**

Professor Adjunto no curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Doutor em Comunicação (PósCom/UFBA). E-mail para contato: andrebomfim01@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2263016431572277>.

### **Andréa Beatriz Hack de Góes**

É professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2015, atuando em cursos de graduação, extensão, especialização e pós-graduação, na área de leitura e produção de textos. Pesquisa sobre letramentos digitais e novas tecnologias digitais aplicadas à educação, com ênfase na formação de professores. É professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFBA, tendo formação e publicações também na área de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira.

### **Fernanda Maria Almeida dos Santos**

É Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFBA). É doutora em Língua e Cultura e mestre em Letras e Linguística pela UFBA, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela UESB e graduada em Letras Vernáculas pela UNEB. Tem experiência na área de Letras/ Linguística/ Língua Portuguesa e em Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: aquisição da linguagem, surdez, escrita e diversidades, (multi)letramentos, semiótica, novas tecnologias e formação docente.

### **Ivana Quintão de Andrade**

Ivana Quintão de Andrade. Doutora Egressa em Estudos da Linguagem (UFF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Textual (GEPELT-UFF) e do Grupo de Pesquisa Leitura,

Fruição e Ensino (LEIFEN-UFF). E-mail: ivanaquintao@id.uff.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7810063313304874>.

### **Janayna Rocha da Silva**

Universidade Federal Fluminense, rochajanayna1412@gmail.com, doutoranda em Estudos da Linguagem. Link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4731533513265211>.

### **Janine Maria Rocha da Silva**

Doutora Egressa em Estudos da Linguagem (UFF) e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Textual (GEPELT-UFF) E-mail para contato: janine\_maria76@yahoo.com.br. Link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5052106367828443>.

### **João Paulo Moreira Andrade**

Publicitário graduado em Bacharelado em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em 2019. E-mail: joaopaulomoreirapp@gmail.com. Link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5511427257074305>.

### **Juliane Ferreira da Rocha Marques**

Pós-graduanda em Linguística e formação de leitores pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA). Licenciada em Letras-Língua portuguesa/Língua inglesa pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: july\_7575@hotmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9932289746131152>.

### **Ramiles Silva da Silva**

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. (Email: Ramilessilva96@gmail.com) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6055261749194555>.

### **Rônei Rocha Barreto de Souza**

Professor Assistente no curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Doutorando em Cultura e Sociedade (UFBA). E-mail para contato: ronei.souza@ufob.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3964123139788196>.

### **Rosangela Darwich**

Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do comportamento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da AmazôniaUFPA <https://orcid.org/0000-0001-7325-9097>.

### **Verena Santos Abreu**

Doutora em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestra em Estudo de Linguagens, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - *Campus* Uruçuca. Atua na área de Linguagens, especialmente nos componentes ligados à Língua Portuguesa e Linguística. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano (GPELIF).

### **Vívian Lúcia Xavier Pereira**

Vívian Lúcia Xavier Pereira: Universidade Federal Fluminense, [vv.lxavier@gmail.com](mailto:vv.lxavier@gmail.com), doutoranda em Estudos da Linguagem, <http://lattes.cnpq.br/5257822857497786>.

### **Walquíria Marcelina De Almeida**

Pedagoga e mestranda do curso de pós-graduação de comunicação e linguagem *Stricto Sensu* da Universidade da Amazônia -UNAMA-PPGCLC. <https://orcid.org/0000-0002-2845->.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### Jaqueline Barreto Lé

É doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2012). Desenvolveu pesquisa na linha Mecanismos Funcionais do Uso da Língua, com a tese intitulada Referenciação e gêneros jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital. Também é mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2002), com concentração em Linguística



Teórica, e graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1998). Possui vasta experiência no ensino superior, nos cursos de Letras e Comunicação Social, atuando principalmente nos seguintes campos e temas de estudo: linguística textual, linguística aplicada ao ensino de português, leitura e produção textual, webjornalismo, linguagem e tecnologias. Atualmente é professora adjunta de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), onde foi responsável, no período de 2018 a 2019, pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras - Libras/Língua Estrangeira. É líder do Grupo de Pesquisa HIPERJOR, dedicado a estudos sobre hipertexto, webjornalismo, mecanismos de textualização e ensino de língua. Entre 2017 e 2020, foi professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos) da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Também atuou, pelo Edital CAPES/2020, como coordenadora do Programa de Residência Pedagógica da UFRB, subprojeto Língua Portuguesa.

E-mail: [jaqueline.le@ufrb.edu.br](mailto:jaqueline.le@ufrb.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3461314846914598>

## Isis Juliana Figueiredo de Barros

Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa-BA. É graduada em Letras vernáculas com inglês (UNIME, 2008), mestre (2013) e doutora (2018) em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além disso, possui 13 anos de experiência como Professora de Língua Portuguesa, com vasta experiência nas disciplinas voltadas à leitura e produção de textos, e de Língua Inglesa, tendo realizado o ofício nos níveis básico, técnico e superior em diversas instituições de ensino na Bahia. Durante a sua trajetória, tem realizado pesquisa na área da Teoria da Gramática, com interface em Sociolinguística e Línguas em contato. Atualmente, é coordenadora do Projeto Varia: Variação e Ensino de Gramática na Bahia, no âmbito da UFRB.



E-mail: [isis.barros@ufrb.edu.br](mailto:isis.barros@ufrb.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9156274835708603>



