



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BEATRIZ JULIA ISABEL ALVAREZ

RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO DIGITAL

Fortaleza – Ceará

2013

Beatriz Julia Isabel Alvarez

RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO DIGITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rozania Maria Alves de Moraes

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helenice Araújo Costa

Fortaleza – Ceará

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

A473r Alvarez, B. J. I.
Retextualização de textos acadêmicos no meio digital / Beatriz Júlia Isabel Alvarez . – 2013.
CD-ROM. 206 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.
“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Linguagem e Interação.
Orientação: Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes.
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

1. Retextualização. 2. Letramento digital. 3. Formação de professores. I. Título.

CDD: 418

BEATRIZ JULIA ISABEL ALVAREZ

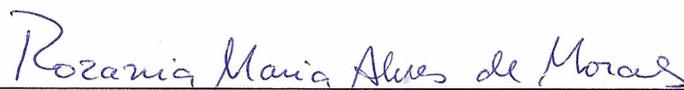
RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO DIGITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

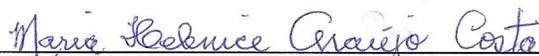
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 30 / 08 / 2013.

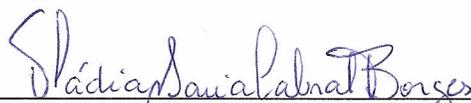
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Co-orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (1º Membro)
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha família tão amada e especial, por estar sempre presente, apesar da distância.

A Carlos Henrique, Lola, Doralice, Teodora e Maria Aparecida, por trazer mais alegria para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por guiar meus passos e me dar forças para continuar.

Aos meus filhos, porque sem eles nada faria sentido.

A Jamille, Soren e Lillian, por completar a felicidade da família.

A Rita, pela dedicação e o apoio que permitiram que chegasse até aqui.

À professora orientadora Rozania Maria Alves de Moraes, pela orientação cuidadosa e dedicada.

À professora coorientadora Maria Helenice Araújo Costa, pela paciência e generosidade no trabalho de coorientação.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada do PosLA da UECE, que compartilharam o conhecimento generosamente e contribuíram para a minha formação humana e profissional.

À professora Vlória Cabral Borges, ao professor João Batista Costa Gonçalves e à professora Laura Tey, por terem aceitado participar da Banca Examinadora desta dissertação.

Aos professores Valdinar Custódio Filho e João Batista Costa Gonçalves, porque foi graças a eles que tudo começou.

À Secretaria do PosLA da UECE pelo apoio dado ao longo do curso.

A Keiliane, por ser como é: gentil e generosa.

Aos colegas do PosLA, em especial Emanuel, Fernanda, Gisleuda, Hiran, Luciana e Raquel, pelos muitos momentos compartilhados.

A Érika, Jariza, Poly e Rossana, companheiras queridas desta etapa, pela amizade.

A Marilena, mulher de muitas lutas, pelos anos de apoio e amizade.

A Guiomar, mulher guerreira, pelo exemplo e a amizade.

Aos estudantes de Letras que participaram da minha pesquisa, pela colaboração que permitiu a realização deste estudo.

A todos aqueles que acreditaram em mim e que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste trabalho. Muito obrigada!

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo.

ANTUNES, 2005, p. 38-39.

RESUMO

Fundamentado na importância da investigação de questões relacionadas ao desenvolvimento da produção escrita de professores em formação, o trabalho investiga práticas de retextualização de artigos científicos em resumos e resenhas, produzidos na ferramenta digital *Google Docs*, por alunos da licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com características de pesquisa-ação, que enfoca dois eixos: a produção escrita e o letramento digital. O *corpus* da investigação resultou de três tipos de dados gerados pelos participantes ao longo de um curso ministrado pela pesquisadora: textos produzidos a partir das tarefas de retextualização, formulários de pesquisa preenchidos ao final de cada encontro e questionário virtual respondido ao final do curso. As observações realizadas pela pesquisadora durante o experimento funcionaram como dados complementares. O curso foi desenvolvido no contexto de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, interativo e de construção coletiva do conhecimento entre professor e aluno que remete a ideias de Bakhtin (1963, 2010) e Vygotsky (1999, 2001). Com relação à questão da escrita, foram investigadas as estratégias utilizadas pelos graduandos para reduzir e reordenar a informação semântica e para gerenciar as vozes do discurso. O tratamento da informação semântica e a citação do discurso do outro foram analisados com base, respectivamente, nas macrorregras de Van Dijk (1992) e na tipologia de Boch e Grossmann (2002). Com referência à questão do letramento digital, foi examinado o desempenho dos participantes da investigação no manuseio dos equipamentos, na Internet e na ferramenta *Google Docs*. Também foram verificadas habilidades desses participantes relacionadas à competência digital, segundo conceito enunciado no programa de trabalho *Educação e Treinamento 2010* da Comissão Europeia. Os resultados revelaram que: a) para fazer o tratamento da informação semântica os graduandos recorreram, basicamente, à omissão de informação (gerando, em alguns casos, um apagamento excessivo de dados), e à reprodução literal de trechos do texto de partida; b) para citar o discurso do outro, além de utilizar as formas catalogadas na tipologia de Boch e Grossmann (2002), os estudantes recorreram a outras estratégias; c) por diversas vezes, os participantes da pesquisa gerenciaram as vozes do discurso de maneira pouco clara ou se apropriaram do discurso do outro; d) todos os participantes demonstraram ter um grau satisfatório de letramento digital; e) todos os graduandos manifestaram domínio de habilidades referentes à competência digital. Diante dos resultados, observa-se que o estudo pode colaborar com o redimensionamento das estratégias de abordagem do tratamento da informação semântica e do gerenciamento das vozes do discurso na prática pedagógica, bem como pode estimular a inserção das ferramentas digitais na sala de aula.

Palavras-chave: Retextualização. Letramento digital. Formação de professores.

ABSTRACT

Based on the importance of the investigation of issues related to the development of the written production of under graduate students in a teaching certification program at the State University of Ceará, this paper investigates practices of retextualization of scientific articles in the production of summaries and reviews, using *Google Docs* digital tool. It is about a qualitative study, with *pesquisa-ação* characteristics, which focuses on two axes: written production and digital literacy. The investigation *corpus* is a result from three types of data generated by the participants during a course ministered by the author: texts produced based on the retextualization tasks, research forms answered at the end of each meeting and virtual questionnaire answered at the end of the course. The observations made by the author during the experiment worked as complimentary data. The course was developed in the context of a dialogical, interactive and community knowledge growing teaching-learning process which refers to ideas of Bakhtin (1963, 2010) e Vygotsky (1999, 2001). Concerned to the written question, the graduating students strategies used to decrease and reorder the semantic information and generate the speech voices were investigated. The semantic information treatment and the colleague speech citation were analyzed as basis, respectively, on the macrostructures of Van Dijk (1992) and Boch and Grossman's typology (2002). Referring to the question of digital literacy, the equipment handling investigation participants' performance was examined, on the Internet and also on *Google Docs* tool. The digital competence abilities of these participants were also verified, following the concept described on the *2010 Education and Training* European Commission work program. The results revealed that: a) in order to treat semantic information, the graduating students recurred to, basically, omission of the information (which generated, in some cases, an excessive minimizing of the data) and to the literal reproduction of parts from the start text; b) to quote another's speech, students used the Boch and Grossmann's typology cataloged forms (2002) and recurred to other strategies; c) for several times, the research participants either managed the speech voices in a quite unclear way, or appropriated themselves the others' speech; d) all the participants demonstrated a satisfactory degree of digital literacy; e) all the graduating students manifested digital competence abilities domain. Facing the results, it is observed that this study can contribute with the semantic information treatment approach strategies resizing and the management of the voices of speech on the pedagogic practice, as well as can stimulate the digital tools' insertion inside the classroom.

Keywords: Retextualization. Digital literacy. Teachers Graduation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 - Tipologia dos modos de referência ao discurso do outro	45
Figura 1 - Acesso ao <i>Google Docs</i> através da página do buscador do <i>Google</i>	57
Figura 2 - Tela para <i>login</i> do usuário no <i>Google Docs</i>	58
Figura 3 - Tela do gerenciador do ambiente do <i>Google Docs</i>	58
Figura 4 - Tela do Editor de texto do <i>Google Docs</i>	59
Figura 5 - Opção <i>Exibir resumo das respostas</i> no editor de texto do <i>Docs</i>	68
Gráfico 1- Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	28
Gráfico 2 - Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva	28
Gráfico 3 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	29
Gráfico 4 - Resumo das respostas enviadas da ficha de inscrição.....	69
Gráfico 5 - A qualidade da conexão com a Internet	134
Gráfico 6 - As condições técnicas dos computadores	135
Gráfico 7 - O acesso a sites e ao <i>Google Docs</i>	135
Gráfico 8 - A utilização do <i>Google Docs</i>	136
Gráfico 9 - O acesso a documentos compartilhados no <i>Google Docs</i>	137
Quadro 1 - Critérios que permitem diferenciar os modos de referência ao discurso do outro	45
Quadro 2 - Representação dos níveis de compreensão de um texto	49
Quadro 3 - A redução e a reordenação semântica nas versões do RST1 produzidas por A1. 82	
Quadro 4 - Exemplos de trechos do RST1 criado por A1 que reproduzem passagens do texto de partida	87
Quadro 5 - Exemplos de trechos do RST1 criado por A1 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida	88
Quadro 6 - A redução e a reordenação semântica nas versões do RST5 produzidas por A1. 90	
Quadro 7 - Exemplos de trechos do RST5 criado por A1 que reproduzem passagens do texto de partida	93

Quadro 8 - Exemplos de trechos do RST5 criado por A1 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida	94
Quadro 9 - A redução e a reordenação semântica na versão da RE2 produzida por A1	95
Quadro 10 - A redução e a reordenação semântica nas versões do RST1 produzidas por A2	99
Quadro 11 - Exemplos de trechos do RST1 criado por A2 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida	102
Quadro 12 - A redução e a reordenação semântica nas versões do RST5 produzidas por A2	105
Quadro 13 - Exemplos de trechos do RST5 criado por A2 que reproduzem passagens do texto de partida	108
Quadro 14 - Exemplos de trechos do RST5 criado por A2 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida	109
Quadro 15 - A redução e a reordenação semântica na versão da RE2 produzida por A2	111
Quadro 16 - Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST1 produzido por A1	114
Quadro 17 - Outros modos de referência ao discurso do outro identificados no RST1 produzido por A1	116
Quadro 18 - Trechos do RST1 produzido por A1 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso	117
Quadro 19 - Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST5 produzido por A1	119
Quadro 20 - Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas na RE2 produzida por A1	122
Quadro 21 - Outro modo de referência ao discurso do outro identificado na RE2 produzida por A1	122
Quadro 22 - Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST1 produzido por A2	123
Quadro 23 - Outros modos de referência ao discurso do outro identificados no RST1 produzido por A2	124
Quadro 24 - Trechos do RST1 produzido por A2 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso	125
Quadro 25 - Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST5 produzido por A2	126

Quadro 26 - Trechos do RST5 produzido por A2 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso	127
Quadro 27 - Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas na RE2 produzida por A2	129
Quadro 28 - Outros modos de referência ao discurso do outro identificados na RE2 produzida por A2	130
Quadro 29 - Trechos da RE2 produzida por A2 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso	131
Quadro 30 - Utilização de recursos disponibilizados no gerenciador de ambiente do <i>Google Docs</i>	138
Quadro 31 - Utilização de recursos disponibilizados no editor de texto do <i>Google Docs</i> ..	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 - aluno 1

A2 - aluno 2

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CH - Centro de Humanidades

Docs - Google Docs

Ex. - Exemplo

LAPEL - Laboratório de Pesquisas em Linguística Aplicada

MEC - Ministério da Educação

PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PosLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

RE - resenha

RE2 - resenha número 2

RS - resumo

RST1 - resumo do texto de partida 1

RST5 - resumo do texto de partida 5

T1 - texto de partida 1

T4 - texto de partida 4

T5 - texto de partida 5

TDIC - Tecnologias digitais de informação e comunicação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Web - World Wide Web

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OS EIXOS DA PESQUISA	20
1.1 O PRIMEIRO (E PRINCIPAL) EIXO DA PESQUISA: A PRODUÇÃO ESCRITA	20
1.1.1 Panorama da escrita	21
1.1.2 Fala x Escrita	25
1.1.3 Os gêneros Textuais	29
1.1.3.1 Os gêneros resumo e resenha	32
1.1.4 A retextualização de gêneros	34
1.1.4.1 Os processos de redução e de reordenação semântica	39
1.1.4.2 O gerenciamento das vozes do discurso	42
1.1.4.3 A tipologia de Boch e Grossmann	44
1.1.5 A escrita e a origem da investigação	46
1.1.6 A leitura compreensiva	48
1.2 O SEGUNDO EIXO DA PESQUISA: A CONTRIBUIÇÃO DAS IDEIAS DE BAKHTIN E VYGOTSKY PARA OS EIXOS DA INVESTIGAÇÃO	50
1.2.1 Bakhtin: o dialogismo e a interação verbal	50
1.2.2 Vygotsky: os processos de interação social e a construção do conhecimento	52
1.3 O TERCEIRO EIXO DA PESQUISA: O LETRAMENTO DIGITAL	54
1.3.1 O mundo das TDIC	54
1.3.2 A <i>Web 2.0</i>	55
1.3.3 O <i>Google Docs</i>	57
1.3.4 A escola e o letramento digital	60
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	65
2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO	65
2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA	74
2.3 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	74
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA	76
2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	79
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
3.1 A QUESTÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA: A RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS	80
3.1.1 A análise do tratamento da informação semântica	80

3.1.1.1	O tratamento da informação semântica no RST1 produzido por A1	82
3.1.1.2	O tratamento da informação semântica no RST5 produzido por A1	89
3.1.1.3	O tratamento da informação semântica na RE2 produzida por A1	95
3.1.1.4	O tratamento da informação semântica no RST1 produzido por A2	99
3.1.1.5	O tratamento da informação semântica no RST5 produzido por A2	105
3.1.1.6	O tratamento da informação semântica na RE2 produzida por A2	110
3.1.2	A análise do processo de gerenciamento das vozes do discurso	113
3.1.2.1	A citação do discurso do outro no RST1 produzido por A1	114
3.1.2.2	A citação do discurso do outro no RST5 produzido por A1	119
3.1.2.3	A citação do discurso do outro na RE2 produzido por A1	121
3.1.2.4	A citação do discurso do outro no RST1 produzido por A2	123
3.1.2.5	A citação do discurso do outro no RST5 produzido por A2	126
3.1.2.6	A citação do discurso do outro na RE2 produzido por A2	129
3.2	A QUESTÃO DO LETRAMENTO DIGITAL	133
3.2.1	O que dizem os formulários de pesquisa e as observações da professora/pesquisadora	133
3.2.1.1	As respostas dos participantes da pesquisa	134
3.2.1.2	Os recursos do <i>Google Docs</i> utilizados pelos participantes da pesquisa	138
3.2.1.3	As observações da professora/pesquisadora	142
3.3	A OPINIÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	142
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	156
	Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	157
	Apêndice B - Ficha de inscrição	159
	Apêndice C - Formulário de pesquisa	161
	Apêndice D - Questionário final	167
	ANEXOS	169
	Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da UECE	170
	Anexo B - Texto 1	173
	Anexo C - Texto 4	198
	Anexo D - Texto 5	203

INTRODUÇÃO

Reconhecida a existência de um consenso sobre a importância que o domínio da leitura e da produção escrita tem na vida do ser humano, em geral, e do graduando de qualquer curso superior, em particular, entende-se que o grau de importância aumenta quando se trata de alunos dos cursos de licenciatura, futuros professores e agentes de letramento. No caso específico dos estudantes de Letras, a expectativa é que, ao concluir o curso, os docentes possuam um conhecimento profundo da língua - materna e/ou estrangeira - que pretendem lecionar. Entretanto, relatos como o de Antunes (2005) expõem insuficiências da prática da leitura e da escrita em sala de aula, como a primazia da oralidade sobre a escrita e a escassez de atividades significativas, cuja origem acredita-se estar relacionada à atuação do professor e, conseqüentemente, à sua formação.

Considerando que os conceitos de língua, de texto, de leitura e de escrita que se fazem presentes na sala de aula são aqueles assumidos pelo professor no seu fazer pedagógico, pode-se afirmar que as atividades descritas por Antunes (2005) deixam transparecer uma prática docente baseada numa concepção de língua que não corresponde à ideia de linguagem situada, e num conceito de escrita que não constitui uma prática social. Atribuída à universidade a responsabilidade da formação acadêmica dos graduandos, conclui-se que faltou a esse professor construir sua prática e/ou, talvez, atualizá-la ao longo de um curso de Licenciatura que o habilitou a exercer a docência. Percebe-se, assim, a relevância que adquire a formação dos estudantes, neste caso, do curso de Letras.

Entre os diversos aspectos que fazem parte dessa formação, o desenvolvimento da escrita dos graduandos de Letras, mereceu uma atenção especial da parte de estudiosas como Matencio (2002, 2003, 2004) e Mata (2008). As autoras, que relataram a atuação dos estudantes em exercícios de retextualização, identificaram o tratamento da informação semântica e o gerenciamento das vozes do discurso como alguns dos pontos críticos da escrita desses professores em formação. Dificuldades semelhantes foram percebidas pela pesquisadora, autora do presente trabalho, na escrita de graduandos, durante o período vivido como professora substituta de uma licenciatura em Letras. Foi a partir dessa experiência que se delineou este estudo.

Abordando outro aspecto da formação do estudante de Letras, é preciso lembrar

que esse graduando encontra-se inserido no mundo das TDIC¹ e dos processos coletivos típicos da *Web 2.0*². Com relação à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que, quando incorporadas à sala de aula, as TDIC podem desempenhar um papel importante na ressignificação do fazer pedagógico.

Foi diante dessas considerações que surgiu esta investigação, cujo objetivo geral consistiu em analisar práticas de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas, produzidos na ferramenta digital *Google Docs*, por alunos da licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A partir desse objetivo, a pesquisadora:

- examinou os processos de redução e reordenação da informação semântica desenvolvidos pelos graduandos que participaram da investigação;
- analisou as estratégias de gerenciamento de vozes utilizadas por esses graduandos ao retextualizar textos acadêmicos em resumos e resenhas;
- observou a atuação dos participantes da pesquisa na Internet e na ferramenta *Google Docs* enquanto praticavam exercícios de retextualização;
- verificou habilidades relacionadas à competência digital³ dos estudantes que produziram resumos e resenhas a partir de textos acadêmicos no *Google Docs*.

A questão básica da pesquisa consistiu na verificação de como era realizada a retextualização de textos acadêmicos nos gêneros resumo e resenha, na ferramenta *Google Docs*, por graduandos da licenciatura em Letras da UECE. Complementando essa questão principal, surgiram as seguintes questões secundárias:

- A que estratégias recorreram os graduandos para reduzir e reordenar a informação semântica?
- De que maneira esses graduandos citaram o discurso do outro?

¹ As TDIC (Tecnologias digitais da informação e comunicação) são conhecidas também como TIC (Tecnologias de informação e comunicação) e/ou TICs (Tecnologias de informação e comunicação). A sigla/expressão NTIC (Novas tecnologias de informação e comunicação) está caindo em desuso, em virtude das tecnologias em questão não mais constituírem uma novidade.

² *Web 2.0* é a segunda geração da *Web* (abreviação de *World Wide Web* ou rede de abrangência mundial), espécie de sistema que funciona como uma biblioteca depositária das informações que se encontram na Internet.

³ A competência digital engloba determinadas habilidades, próprias do letrado digital, como navegar na Internet, utilizar ferramentas digitais, entrar e sair de *sites*, abrir e fechar programas, etc. (Vide item 1.3.4).

- Qual o desempenho dos participantes da investigação na Internet e no *Google Docs* e quais os recursos do *Docs* que eles utilizaram enquanto realizavam exercícios de retextualização no meio digital?
- Que habilidades relacionadas à competência digital tinham os estudantes que produziram resumos e resenhas a partir de textos acadêmicos no *Google Docs*?

Para tentar responder a essas questões, foi desenvolvido um curso de 32 horas/aula, ao longo do qual os participantes da pesquisa, alunos da licenciatura em Letras da UECE, retextualizaram artigos acadêmicos em resumos e resenhas, na ferramenta digital *Google Docs*. Esses graduandos preencheram, também, formulários de pesquisa virtuais (ao final de cada encontro) e um questionário virtual (ao final do curso). Todas as atividades mencionadas foram propostas com a intenção de promover o desenvolvimento da produção escrita de professores em formação, a apropriação dos gêneros tipicamente acadêmicos por parte desses graduandos e a incorporação das TDIC à prática docente.

Com relação à estrutura, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos, seguidos pelas considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos da investigação. Nos capítulos são abordados o referencial teórico da pesquisa e a metodologia empregada no desenvolvimento do estudo, assim como são expostos e discutidos os dados coletados ao longo da pesquisa.

No capítulo 1 – *Fundamentação teórica: os eixos da pesquisa* – são apresentados os três eixos que dão sustentação teórica a este estudo: a produção escrita, as contribuições de ideias de Bakhtin e Vygotsky para os eixos da investigação e o letramento digital.

O primeiro eixo da fundamentação teórica, consagrado à escrita, inicia-se com a apresentação de um panorama dos diversos métodos de abordagem do ensino-aprendizagem de língua materna que surgiram a partir do final do século XIX (MARCUSCHI, 2001; KOCH, 2008; COSTA, 2010), assim como as principais vertentes teórico-metodológicas que nortearam as pesquisas sobre a escrita a partir da segunda metade do século XX (GARCEZ, 1998; HAYES e FLOWER, 1980; HAYES, 2000). A seguir são analisados os diversos aspectos da relação existente entre a fala e a escrita (MARCUSCHI, 2001), chegando-se, assim, à temática dos gêneros textuais. Nesse terceiro subtópico, são exibidas: as concepções de língua e de gênero textual enunciadas por Marcuschi, nas quais se fundamenta esta pesquisa; as ideias contidas na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin que têm relação

com este trabalho e as definições de gênero textual enunciadas por Bazerman (MARCUSCHI, 2001, 2003; BAKHTIN, 2010; BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2010; BAZERMAN, 2009). No subtópico seguinte, são expostas as noções de resumo e resenha acadêmicos adotadas nesta investigação (MATA, 2008; SOLÉ, 1998; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; CAVALCANTI, 2010). No próximo subtópico, é abordada a retextualização dos gêneros, assunto que constitui o foco desta pesquisa (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002, 2003, 2004; BOCH & GROSSMANN, 2002). A temática da retextualização engloba: a apresentação dos processos de redução e de reordenação semântica a partir das macrorregras de Van Dijk (VAN DIJK, 1992; SOLÉ, 1998); a exposição sobre o gerenciamento das vozes do discurso, assunto relevante para essa prática (BEZERRA, 2010; BAKHTIN, 1963; BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2010) e a exibição da tipologia de Boch e Grossmann (MATENCIO, 2002; BOCH & GROSSMANN, 2002). Os dois últimos subtópicos do primeiro eixo da fundamentação teórica deste estudo tratam da escrita e a origem da pesquisa (KATO, 2005; MATENCIO, 2002, 2003, 2004) e da leitura compreensiva (KINTSCH e VAN DIJK, 1983).

No segundo eixo do referencial teórico desta investigação é analisada a contribuição dos conceitos de dialogismo e interação verbal, enunciados por Bakhtin (FREITAS, 1995; GARCEZ, 1998; BAKHTIN, 2010; BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2010; FIORIN, 2006), e de processos de interação social e de construção do conhecimento, enunciados por Vygotsky (FREITAS, 1995, 2009; GARCEZ, 1998;), para o estudo que foi desenvolvido sobre a produção escrita e o letramento digital de professores em formação do curso de Letras.

No terceiro e último eixo que serve de âncora teórica para esta pesquisa, dedicado ao letramento digital, é realizada uma breve descrição do mundo imerso nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e são apresentados alguns dos termos incorporados ao cotidiano da sociedade contemporânea que representam conceitos próprios desse universo (AMARAL e AMARAL, 2008; LÉVY, 1999; PRILLA, MUZA e CAMPOS-ANTONIASSI, 2011). Os dois subtópicos seguintes são consagrados à descrição das diferentes gerações da *Web*, especialmente da *Web 2.0* (PRIMO, 2007; RIBEIRO e ROCHA, 2007; VELOSSO e MARINHO, 2010; RIBEIRO e ALVARENGA, 2010; XAVIER 2011), e da ferramenta de escrita coletiva *Google Docs*. No último subtópico deste terceiro eixo do referencial teórico discorre-se sobre a relação da escola com o letramento digital (SOARES, 2002; XAVIER, 2011; COSCARELLI, 2009; SNYDER, 2009).

O capítulo 2 – *Metodologia da pesquisa* – consiste na descrição do passo a passo da investigação a partir da apresentação das características gerais da pesquisa, que pode ser enquadrada no conceito de pesquisa-ação enunciado por Thiollent (2009); dos instrumentos de coleta utilizados; do *corpus* da investigação; dos procedimentos desenvolvidos para coletar os dados e das categorias definidas para analisá-los.

No capítulo 3 – *Análise e discussão dos dados* – são examinados os dados relacionados aos dois eixos principais da investigação já mencionados: a produção escrita e o letramento digital de estudantes de Letras. Com relação à escrita dos professores em formação, é apresentada a análise do tratamento da informação semântica e do gerenciamento das vozes do discurso realizada em textos produzidos por participantes da pesquisa a partir da retextualização de artigos científicos. Já com referência ao letramento digital dos graduandos, são exibidos dados surgidos tanto dos formulários de pesquisa e do questionário final preenchidos pelos estudantes, quanto das observações efetuadas pela professora/pesquisadora durante o curso que ministrou aos graduandos.

Nas *Considerações Finais* são apresentadas algumas conclusões surgidas a partir da análise proposta, fruto das reflexões proporcionadas por este estudo. É preciso ressaltar que, com relação à prática de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas, a investigação replica trabalhos realizados por Matencio (2002, 2003, 2004) e por Mata (2008) com estudantes de Letras. No que diz respeito à citação do discurso do outro, a pesquisa retoma o trabalho de Boch e Grossmann (2002), assim como o da própria Matencio (2004). Acredita-se que tanto a retomada de temáticas importantes, como as que acabaram de ser citadas, quanto a inserção da pesquisa no meio digital, a partir da utilização do *Google Docs* para o desenvolvimento do estudo, constituem importantes diferenciais desta investigação.

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OS EIXOS DA PESQUISA

Este trabalho, cujo desenvolvimento encontra justificativa na importância da investigação de questões relacionadas à produção escrita de professores em formação, apresenta três eixos distintos de fundamentação teórica: a produção escrita, a contribuição de ideias de Bakhtin (1963, 2010) e Vygotsky (1999, 2001) para os eixos da pesquisa e o letramento digital. Em virtude da finalidade didática deste estudo, as etapas de alguns processos (como o da retextualização e a citação do *discurso de outrem*) foram isoladas metodologicamente, condição que possibilita uma análise teórica mais adequada.

1.1 O primeiro (e principal) eixo da pesquisa: a produção escrita

Apesar do grande número de trabalhos acadêmicos produzidos sobre a escrita, a realidade da sala de aula revela que há muito, ainda, para dizer (e para fazer) com relação à aquisição dessa habilidade no ambiente escolar. Em alguns casos, percebe-se, inclusive, que a complexa relação de discentes e docentes com a linguagem pode chegar a interferir no sucesso escolar e profissional de ambos. De acordo com Antunes (2005), “já não causa nenhuma surpresa ouvir falar das imensas dificuldades dos alunos para escreverem, mesmo no final do ensino médio, textos relevantes, adequados e, conseqüentemente, coerentes” (ANTUNES, 2005, p. 23).

Com relação ao docente, a fala de Antunes (2005) fornece uma pista importante sobre a origem de alguns dos problemas que o professor enfrenta em sala de aula:

Já não causa surpresa o fato de se constatar que os alunos, até mesmo na universidade, demonstram ter dificuldades significativas na expressão oral, na leitura e na escrita de determinados gêneros mais formais. Deparamo-nos, por vezes, com situações diante das quais nos perguntamos: o que ficou de, no mínimo, onze anos de estudo da língua? Por que até mesmo noções e habilidades tão elementares não foram assimiladas? (ANTUNES, 2005, p. 25).

Chega-se, assim, à questão da formação de professores. No caso do graduando de um curso como a licenciatura em Letras, entende-se que o desenvolvimento da leitura compreensiva e da escrita produtiva constitui um pré-requisito básico para que esse docente em formação possa alcançar um desempenho profissional satisfatório no futuro.

Conforme mencionado no capítulo introdutório, situações como as descritas por Antunes (2005) foram vivenciadas, também, pela pesquisadora, e acabaram inspirando este estudo que, com base na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana e na concepção de

língua como atividade situada (MARCUSCHI, 2001), analisou a escrita de graduandos de Letras, a partir da prática da retextualização de textos acadêmicos numa ferramenta digital.

1.1.1 Panorama da escrita

Por tratar-se de uma temática muito ampla, o panorama da escrita exposto neste tópico compreende, apenas, a apresentação resumida das diferentes concepções de língua e dos diversos métodos de abordagem do ensino-aprendizagem de língua materna que surgiram a partir do final do século XIX, e a exposição das principais vertentes teórico-metodológicas que nortearam as pesquisas sobre a escrita a partir da segunda metade do século XX.

Com referência aos dois primeiros elementos considerados na amostra, Costa (2010) lembra que, para Marcuschi (2001), as mudanças no ensino-aprendizagem de língua materna encontram-se relacionadas à noção de língua predominante em determinado momento histórico. De fato, no panorama da escrita mostrado a seguir, pode-se perceber a existência de uma relação de interdependência entre a concepção de língua e a abordagem do ensino-aprendizagem de língua materna, de modo que a evolução da primeira acaba provocando a transformação da segunda, o que corrobora a afirmativa de Marcuschi (2001).

O foco inicial da exposição será dirigido ao período que vai do fim do século XIX até o início do século XX, época durante a qual, conforme relata Costa (2010), o ensino-aprendizagem de língua materna tomava como modelo a escrita de escritores consagrados. Para escrever bem era preciso imitar os clássicos, conseqüentemente, na escola eram utilizadas obras literárias como fonte de inspiração da produção textual dos alunos.

Ainda segundo Costa (2010), a situação mudou a meados do século XX, a partir do estabelecimento de um modelo linguístico homogêneo, formal e sem variantes, quando surgiram enfoques baseados na gramática (como o estruturalismo e o gerativismo), segundo os quais, para construir o texto, o aluno precisa dominar primeiro as regras gramaticais. Essas correntes de pensamento – voltadas para a gramática – influenciaram também a linguística do texto que, na segunda metade dos anos 60 passa a ter importância no ensino. O texto, naquele momento, era considerado “a unidade mais alta do sistema linguístico, cujos elementos e regras combinatórias cabia à Linguística Textual determinar.” (KOCH, 2008, p. 11).

Na metade da década de 70, ocorreu a virada pragmática que, na concepção de Koch (2009), consistiu na análise do funcionamento da língua nos processos comunicativos

de uma sociedade concreta. Em outras palavras, naquele momento surgiu a teoria funcional, segundo a qual a língua é considerada uma ferramenta comunicativa útil para conseguir coisas e o que importa é seu uso real. O objeto de estudo da Linguística Textual passa a ser o “texto-em-funções” (SCHMIDT, 1978, apud KOCH, 2008, p. 12)⁴.

Por outro lado, a evolução da psicologia cognitiva nos Estados Unidos, ocorrida, também, nos anos 70, permitiu o surgimento de pesquisas, cujo objetivo principal era descobrir os mecanismos mentais do sujeito que escreve, assim como as fases da escrita e os elementos que nela interferem. Na década de 80, essa virada cognitivista representou um avanço com sua abordagem procedural, na qual a tônica é colocada nas operações de ordem cognitiva, a língua é abordada como processo e o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais. Nesse ponto, a Linguística Textual “trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.” (MARCUSCHI, 1983, p. 13, apud KOCH, 2008, p. 12)⁵.

A partir dos anos 90, o foco na produção escrita começou a ser direcionado à participação do outro na produção, à interação existente nesse processo. Com a adoção do sociocognitismo e do interacionismo decorrente do dialogismo bakhtiniano, a Linguística Textual passou a considerar “o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, apud KOCH, 2008, p. 13). Esta é a visão que prevalece na atualidade.

Com relação aos estudos sobre a escrita que despontaram na segunda metade do século XX, Garcez (1998) afirma existir uma variação no foco das pesquisas que permite a agrupação das investigações “em três grandes vertentes teórico-metodológicas: a) experimental/positivista; b) cognitivista; c) sociointeracionista” (GARCEZ, 1998, p. 24).

No relato de Garcez (1998), a vertente experimental/positivista considera a escrita como produto e procura verificar a evolução do escritor a partir da comparação de dois grupos de sujeitos: um experimental, que é submetido a novas experiências, e outro de controle, que permanece trabalhando de forma tradicional. Todos participam de um pré-teste e de um pós-

⁴ SCHMIDT, S. J. **Linguística e Teoria de Texto**. Trad. de Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

⁵ MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I, 1983

teste. Segundo a autora, “Apesar de suas limitações metodológicas, esse primeiro conjunto de pesquisas levantou questões importantes e permitiu que o processo de produção se tornasse um foco de investigação” (GARCEZ, 1998, p. 24).

Os estudos cognitivistas, segunda fase das pesquisas sobre a escrita, demonstraram que o escritor competente utiliza várias estratégias ou habilidades cognitivas para produzir um texto, não bastando unicamente dominar as regras de gramática e o uso da língua. De acordo com Garcez (1998), alguns dos teóricos que se destacaram neste tipo de estudo foram, entre vários outros, Hayes e Flower (1980), com seu modelo de estágios sequenciais, Van Dijk e Kintsch (1983)⁶, apresentando o conceito de recursividade entre as estruturas globais, e Beaugrande (1984)⁷, com o modelo de interação paralela.

O modelo cognitivo de Hayes e Flower (1980), um dos mais utilizados na época, divide a composição escrita em três blocos de processos – o *contexto da tarefa*, a *memória de longo prazo do redator* e o *texto propriamente dito*. O *texto*, por sua vez, é dividido em três processos primários de escrita identificados como *planejamento*, *tradução* e *revisão*. Conforme destacam Olson e Homan (1993), estes processos acontecem simultaneamente e incluem outros subprocessos. É a chamada *recursividade* da escrita.

Para desvendar os fatores que provocam a geração das representações mentais norteadoras da produção de um texto, os autores analisaram protocolos verbais de redatores, metodologia qualitativa de caráter introspectivo que serve para descrever os processos psicológicos que ocorrem enquanto o sujeito está desempenhando uma tarefa, ou resolvendo um problema. Também conhecidos como relatos *verbais (orais ou escritos)* dos processos mentais conscientes do informante, os protocolos verbais são verdadeiras janelas que permitem a observação do processo de leitura ou de escrita do leitor ou redator cuja produção está sendo analisada.

Anos depois, John Hayes reorganizou esse modelo, introduzindo quatro modificações. Segundo o próprio Hayes (2000), a primeira (e mais importante) alteração consiste na atribuição de uma ênfase maior na memória de longo prazo do redator; a segunda consiste na inclusão das representações visual e espacial, além da linguística; a terceira é a

⁶VAN DIJK, T. A.. e KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova York: Academic Press, 1983.

⁷BEAUGRANDE, R. **Text production, toward a science of composition**. Norwood. Nova Jersey: Ablex, 1984.

consideração da motivação como elemento importante para a produção do redator; e a quarta (e última) é a maior reorganização da seção do processo cognitivo do modelo original.

O destaque dos estudos desta vertente fica por conta da apresentação do conceito de recursividade da escrita. Para Garcez (1998),

O que representa a grande evolução nesse âmbito de reflexões é a constatação da recursividade, isto é, a compreensão de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo. [...] A revisão passa a ser entendida como um procedimento que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação. [...] a revisão é um processo que pode ocorrer também antes das palavras serem colocadas no papel, isto é, mentalmente (GARCEZ, 1998, p. 30).

Apesar de suas contribuições, o paradigma cognitivista clássico sofreu severas críticas por sustentar noções idealistas da língua e uma separação entre corpo e mente que logo foi questionada, além de não considerar adequadamente o papel do outro no processo da escrita. Surgiu, assim, a perspectiva sociointeracionista, que considera a linguagem como elemento mediador da interação entre esses dois universos: o físico e o sociocultural, destacando-se, segundo Garcez (1998), estudos como os realizados por Bruner (1977), Calkins (1983) e Palincsar e Brown (1984)⁸, entre outros.

Garcez (1998) complementa, acrescentando:

Reflexões teóricas empreendidas por Bronckart (1992, p. 29)⁹ indicam que os procedimentos de tratamento que os sujeitos aplicam à linguagem dependem radicalmente do tipo de interação social, do qual participam, e da significação atribuída à tarefa (contexto escolar ou contexto mais livre); fatores esses que, por sua vez, dependem das aprendizagens sociais prévias e da estrutura mesma da tarefa (GARCEZ, 1998, p. 42-43).

Na atualidade, o paradigma sociointeracionista continua influenciando a concepção de língua, as abordagens de ensino-aprendizagem de língua materna e as vertentes dos estudos sobre a escrita. Chegou-se, assim, ao conceito de língua como atividade situada e distribuída (MARCUSCHI, 2001), que norteia esta pesquisa, e a uma perspectiva que atribui importância fundamental à interação entre os indivíduos e à mediação dos pares mais

⁸ BRUNER, J. S. Early social interactions and language development. In: H.R. Schaffer (ed.) **Studies in motherchild interaction**. London: Academic Press, 1977.

CALKINS, L. M. **Lessons from a child**: on the teaching and learning of writing. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1983.

PALINCSAR, A. S. e BROWN, A. L. Reciprocal teaching of Comprehension – fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and Instruction**, 1 (2): 117-175, 1984.

⁹ BRONCKART, J. P. (1992) El discurso como acción. Por um nuevo paradigma psicolingüístico. **Anuário de Psicología** (sic). N° 54, 1992-1993

desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que remete a ideais de Bakhtin e de Vygotsky, que, também, fazem parte da fundamentação teórica deste estudo.

1.1.2 Fala x Escrita

Com o objetivo de analisar aspectos da relação, por vezes, pouco clara, que existe entre a fala e a escrita, autores como Marcuschi (2001), Kato (2005) e Koch (2012) debruçaram-se sobre o assunto, produzindo importantes trabalhos acadêmicos. Neste estudo, o primeiro capítulo do livro *Da fala para a escrita – Atividades de retextualização* (MARCUSCHI, 2001) serve de base para encontrar respostas a alguns questionamentos importantes que dizem respeito a essa relação, a partir da exposição de quatro perspectivas de manifestação dessas duas modalidades da língua, que são consideradas pelo autor como práticas sociais com características próprias. Além disso, no seio dessa discussão sobre fala e escrita, a obra de Marcuschi também ajuda a esclarecer a relação existente entre os diversos gêneros textuais, na medida em que, seguindo a trilha aberta por teóricos como Biber (1988)¹⁰, desloca o problema da modalidade para a situação de produção/recepção do discurso.

De acordo com Costa (2000), o trabalho metódico de Biber (1988) abriu novos caminhos ao se opor à visão dicotômica tradicional e defender a existência de um *continuum* entre fala e escrita, conceito que é retomado por Marcuschi no seu livro. Na visão da autora,

Biber (1988), reconhecendo a existência de um *continuum* entre fala e escrita em lugar de uma diferenciação dicotômica, realiza uma investigação minuciosa e exaustiva envolvendo os gêneros discursivos. Examinando um corpus formado por 500 textos escritos e outro composto por 87 textos falados, ambos envolvendo uma grande variedade de gêneros, o autor verifica as características lingüísticas co-ocorrentes nos textos. A partir dos grupos de características co-ocorrentes, ele estabelece o que chama de dimensões textuais, chegando finalmente a uma interpretação dessas dimensões em termos funcionais (COSTA, 2000, p. 19).

Retomando a apresentação das perspectivas de manifestação da fala e da escrita, ao expor a **perspectiva da dicotomia**, primeira das tendências no panorama evolutivo do estudo das relações dessas duas modalidades da língua, Marcuschi (2001) discorre sobre as dicotomias estritas, análise que, no geral, “se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico” (MARCUSCHI, 2001, p. 27). A uma fala contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária se opõe uma escrita descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada

¹⁰ BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

e completa. Esse modelo, frequentemente seguido pelos livros didáticos, apregoa a supremacia da escrita, lugar da norma culta da língua, sobre a fala, que seria o “lugar do erro e do caos gramatical” (MARCUSCHI, 2001, p. 28). Como exemplos de adotantes dessa perspectiva (em fases e matizes diferentes) Marcuschi menciona Bernstein (1971), Labov (1972), Tannen (1982, 1985), Halliday (1985), Biber (1986, 1995), Halliday/Hasan (1989) e Blanche-Benveniste (1990)¹¹.

Após apresentar essa primeira tendência, tradicional entre os linguistas, Marcuschi fala sobre a **vertente fenomenológica de caráter culturalista**, tipo de visão “pouco adequado para a observação dos fatos da língua [...] desenvolvida, especialmente, por antropólogos, psicólogos e sociólogos” (MARCUSCHI, 2001, p. 28) e alvo de muitas críticas. Na oposição cultura oral *versus* cultura letrada, característica desta vertente, são apresentados o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo, típicos da oralidade, em contraposição ao pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante e a analiticidade, próprios da escrita. David Olson (1977)¹², Jack Goody (1977), Walter Ong (1982) e Sylvia Scribner (1997)¹³ são, segundo Marcuschi, alguns dos principais defensores desta perspectiva.

A terceira tendência apresentada é a **variacionista** que “trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação [...] nos contextos do ensino formal” (MARCUSCHI, 2001, p. 31).

¹¹ BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**. London, Routledge & Kegan Paul Ltd., v. 1, 1971.
 LABOV, W. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
 TANNEN, D. **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood, N. J. Ablex, 1982.
 _____. Relative Focus on Involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D. R. et al. (eds.) **Literacy, Language and Learning**. Cambridge, Cambridge University press, pp. 124-147, 1985.
 HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and Written Language**. Oxford, Oxford University Press, 1985.
 _____.; HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford, Oxford University Press, 1989.
 BIBER, D. Spoken and written textual dimensions in english: resolving contradictory findings. **Language**. 62: 384-414, 1986.
 _____. **Dimensions of Register Variation**. A Cross-Linguistic Comparison. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
 BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (eds.) **Os Processos de Leitura e Escrita**. 3a ed. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 195-212.

¹² OLSON, D. R. From utterance to text. The bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**. 47 (3):258-281, 1977.

¹³ GODOY, J. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa, Editorial Presença, 1988. (Original inglês: *Domestication of the Savage Mind*, de 1977.)
 ONG, W. **Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da Palavra**. São Paulo, Papyrus Editora, (1982) 1998.
 SCRIBNER, S. **Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner**. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Esta perspectiva estuda as variações dialetais e socioletais de uso da língua e não faz distinções dicotômicas, defendendo que tanto a fala quanto a escrita apresentam língua padrão e variedades não-padrão, língua culta e língua coloquial, norma padrão e normas não-padrão. De acordo com Marcuschi, Bortoni (1992, 1995) e Kleiman (1995) encontram-se entre os seguidores desta linha de pensamento no Brasil¹⁴.

O autor conclui sua explanação sobre as perspectivas de tratamento da fala e da escrita com uma exposição sobre a **perspectiva dialógica da visão sociointeracionista**. Nessa tendência, que se orienta numa linha discursiva e interpretativa, “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 33-34), conceito que fora enunciado anteriormente por Biber (1988), segundo mencionado no início deste subtópico. Tomando sempre os processos de produção de sentido “como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2001, p. 34), a perspectiva sociointeracionista considera que a fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Na época, o desenvolvimento desse conceito foi inovador no Brasil. Marcuschi cita os nomes de Preti (1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1995) e Kleiman (1995a) como exemplos de autores que abraçaram esta perspectiva¹⁵.

Marcuschi (2001) enfatiza o fato de a fala e a escrita constituírem “modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, 2001, p. 35), e não polos opostos de uma relação dicotômica. Logo depois, claramente

¹⁴ BORTONI, S. M. Educação bidialetal – O que é? É possível? **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. 7: 54-65, 1992.

_____. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do Letramento. Uma Nova perspectiva sobre a Política Social da Escrita*. Campinas, Mercado de letras, pp. 119-144, 1995.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do Letramento**. Uma Nova perspectiva sobre a Política Social da Escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

¹⁵ PRETI, D. **A linguagem dos Idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993

KOCH, I. V. **A Inter-Ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

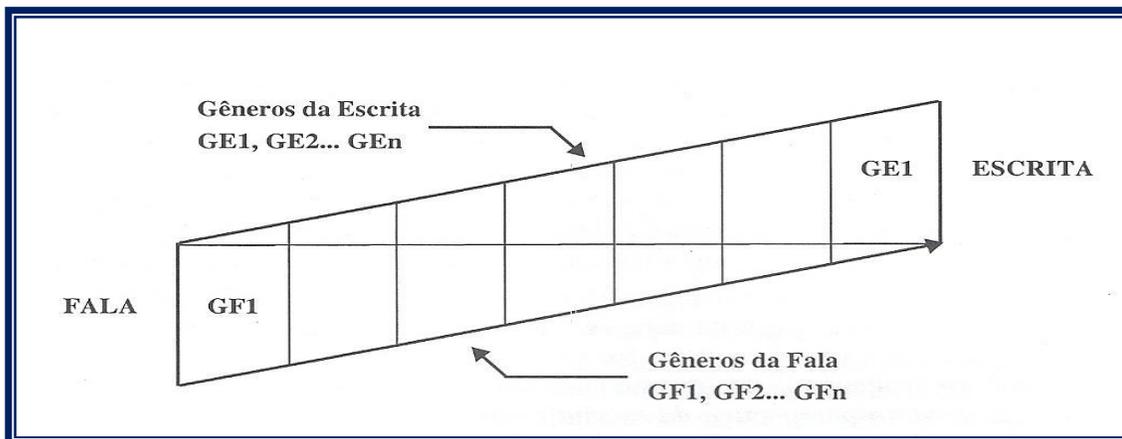
_____. **A Repetição na Língua Falada: Formas e Funções**. Tese de concurso para titular em Linguística. UFPE, Recife, 1992.

_____. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: **Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino**. Maceió: Editora da UFAL, 1995, pp. 27-48.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Op cit.*, 1995, pp. 15-61.

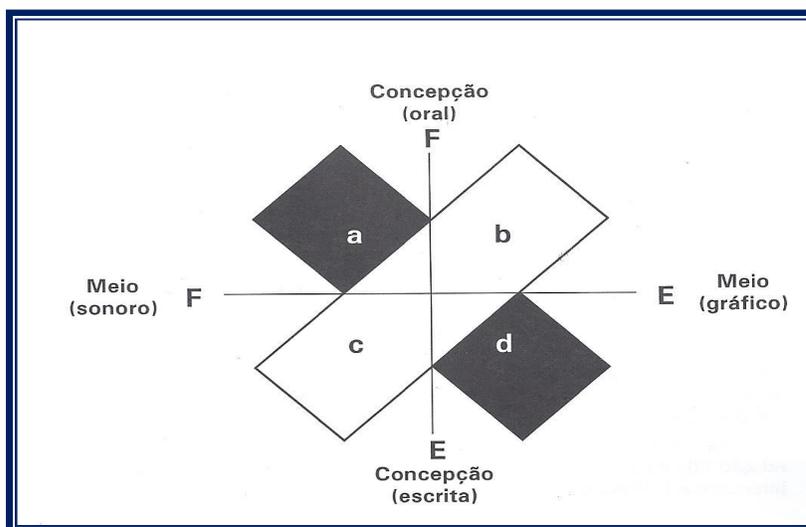
inspirado em Biber (1988), apresenta o gráfico da fala e da escrita no contínuo dos gêneros textuais, abaixo reproduzido.

Gráfico 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001, p. 38).



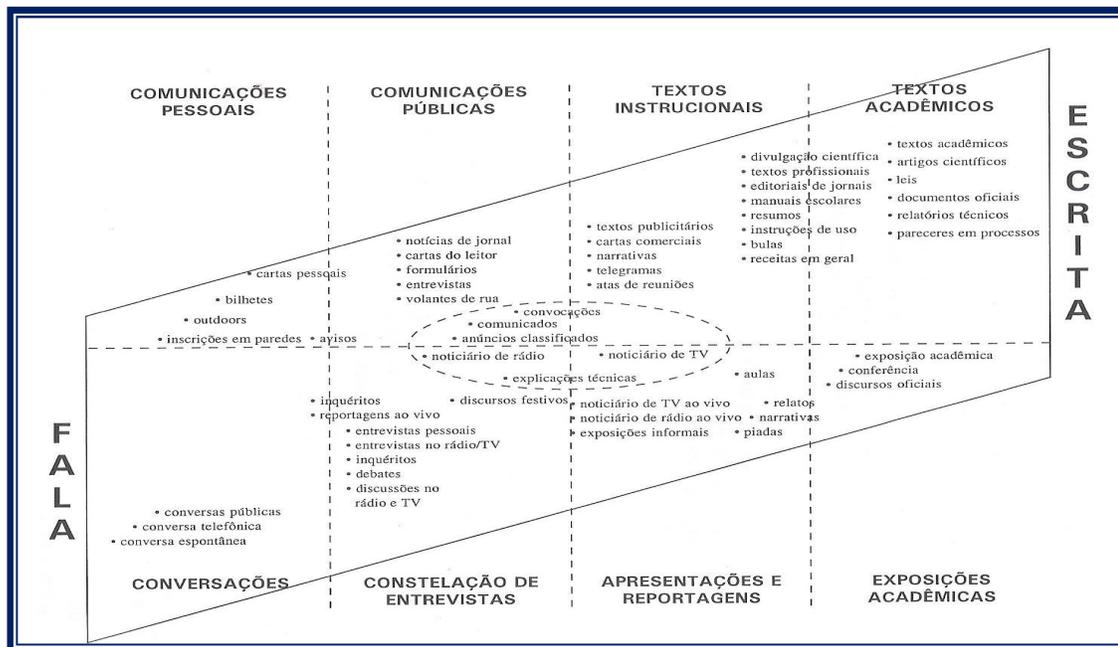
A partir do Gráfico 1, pode-se perceber que a fala e a escrita ocorrem em dois contínuos: na linha dos gêneros textuais e na linha das características específicas de cada modalidade, concepção que permeia a obra como um todo. A ideia das relações mistas entre os gêneros a partir dos *postulados do meio e da concepção*, representados no gráfico abaixo, constitui outro conceito importante introduzido pelo autor. Conforme o próprio Marcuschi esclarece, “a fala é de concepção oral e meio sonoro, ao passo que a escrita é de concepção escrita e meio gráfico” (MARCUSCHI, 2001, p. 39).

Gráfico 2: Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva (MARCUSCHI, 2001, p. 39).



Como complemento das ideias anteriores, o autor apresenta o contínuo dos gêneros do discurso no seu deslocamento entre os contextos da fala e da escrita, com destaque para uma área intermediária onde se concentram aqueles gêneros considerados “mistos”, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 41).



Conforme Marcuschi (2001) manifesta na apresentação de seu livro, as relações entre fala e escrita, longe de se apresentarem estanques e dicotômicas, encontram-se inseridas no contexto mais amplo das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, conceito relevante para as modalidades linguísticas da fala e da escrita, assim como para o tratamento dos gêneros, temática que também faz parte deste trabalho.

1.1.3 Os gêneros textuais

Neste tópico, dedicado aos gêneros textuais¹⁶, são exibidos alguns conceitos relevantes para este estudo, tais como as concepções de língua e de gênero textual enunciadas por Marcuschi (2001, 2010), nas quais se fundamenta esta matéria, as ideias contidas na teoria

¹⁶ Com a intenção de facilitar a leitura do texto, neste estudo, as expressões “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” fazem referência ao mesmo fenômeno.

enunciativa da linguagem de Bakhtin (2010) que têm relação com este trabalho, assim como o pensamento de Bazerman (2009) sobre os gêneros textuais.

Assunto de reconhecida importância e bastante discutido na academia, os gêneros textuais ocupam um lugar de destaque no contexto da concepção de língua enunciada por Marcuschi (2001), qual seja a de um

fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

Para Bakhtin/Volochinov (2010)¹⁷, a língua, em seu uso concreto, caracteriza-se por ser dialógica, assim como todos os enunciados, forma de emprego efetivo da língua, são dialógicos também; é a palavra que dialoga com a palavra. A interação verbal, por sua vez, constitui um fenômeno social que se realiza através da enunciação (ou das enunciações), realidade fundamental da língua. De acordo com os autores,

A enunciação enquanto tal, é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2010, p. 126).

Percebe-se, assim, que o sentido da enunciação é o efeito dessa interação entre os interlocutores. Considerando que todo enunciado provém de alguém e é direcionado para um outro alguém, é nessa interação que acabam sendo construídos os sentidos.

A partir dessas ideias, assumindo como contexto o da enunciação, Bakhtin (2010) considera que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p. 262) e complementa:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010, p. 262).

¹⁷ Faraco (2009) menciona e tenta elucidar a polêmica existente com relação à autoria de obras publicadas por Bakhtin/Voloshinov e Bakhtin/Medledev. De fato, o pensamento bakhtiniano é constituído, segundo Brait (2009), “não somente pelos escritos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), mas também pela produção de intelectuais de diferentes áreas que com ele participaram, nas *Rússias* compreendidas entre os anos 1920 e 1970, de vários e produtivos *Círculos* de discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos” (BRAIT, 2009, p. 9, grifos da autora). Estudiosos como Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev faziam parte do chamado *Círculo de Bakhtin*.

O autor considera três elementos "básicos" na configuração de um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos encontram-se inseridas as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, nas quais o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Bakhtin (2010) enfatiza que, quando o indivíduo fala/escreve ou lê/ouve, ativa o conhecimento prévio do paradigma dos gêneros que conheceu nas suas relações com a língua.

Ainda segundo Bakhtin (2010), os gêneros do discurso podem ser primários (mais espontâneos) ou secundários (menos espontâneos, mais elaborados), sendo que, às vezes, o primário passa a compor o secundário. O autor fala também da transmutação de gêneros e da assimilação de um gênero por outro, o que acaba gerando um novo gênero. É o caso, por exemplo, do surgimento de formas inovadoras a partir do avanço tecnológico, ou seja, o novo meio produz mudanças nas formas já conhecidas. Veja-se o caso do *e-mail* (correio eletrônico), que tem as cartas e as mensagens como suas antecessoras.

Marco fundamental dentro da temática dos gêneros do discurso, o trabalho de Bakhtin constitui o ponto de partida de diversos estudos sobre o assunto, tendo sido bastante revisitado nas últimas décadas.

Na visão de Marcuschi (2010), os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), eventos textuais plenos de maleabilidade, dinamicidade e plasticidade. De acordo com o autor “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Com base em Adam¹⁸, Marcuschi (2010) chama a atenção para a diferença que existe entre tipo textual e gênero textual. O autor esclarece que o primeiro, o tipo textual, se restringe ao aspecto linguístico, constituindo um número limitado de padrões (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção), enquanto o segundo, o gênero textual, está relacionado ao aspecto sócio-comunicativo, conseqüentemente, os exemplos são inúmeros (carta, *e-mail*, receita médica, bula de remédio, lista de compras, etc.).

¹⁸ ADAM, J. M. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de Linguistique Appliquée**: textes, discours types et genres, n. 83, p. 6-18, 1991.

_____. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992

_____. **A lingüística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

Bazerman (2009), por sua vez, considera os gêneros textuais como “fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam” (2009, p. 31). Para o autor, esses gêneros surgem nos processos sociais em que os indivíduos tentam se entender para organizar atividades da sociedade em que vivem e “compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2009, p. 31).

Outros dois conceitos importantes na reflexão de Bazerman (2009) são as noções de conjunto de gêneros e de sistema de gêneros. De acordo com o autor, “*um conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir.” (BAZERMAN, 2009, p. 32), enquanto

Um *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos (BAZERMAN, 2009, p. 32)

Bazerman (2009) afirma, ainda, que “*Esse sistema de gêneros* é também parte do *sistema de atividades* de determinado setor” (BAZERMAN, 2009, p. 33).

Para Marcuschi (2004), Bazerman “segue como fio condutor a perspectiva sócio-interativa fortemente vinculada ao aspecto histórico e cultural no contexto da linguística aplicada com ênfase na produção e uso de conhecimentos retóricos” (MARCUSCHI, 2004, apud BAZERMAN, 2009, p. 9)¹⁹, contribuindo de forma enriquecedora para o estudo dos gêneros textuais e sua prática na sala de aula.

Com referência à situação dos gêneros textuais no contexto educacional brasileiro, é interessante lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem o texto como unidade de ensino da língua e os gêneros como objeto do ensino-aprendizagem. Foi a partir dessas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para o ensino, neste caso, de língua portuguesa (PCNLP), que o trabalho com os gêneros adquiriu relevância no cenário nacional. A inclusão, neste estudo, de um capítulo sobre a temática dos gêneros textuais encontra justificativa tanto nessa relevância, quanto na estreita relação que existe entre esses gêneros e a retextualização, prática analisada nesta investigação.

1.1.3.1 Os gêneros *resumo* e *resenha*

¹⁹ Marcuschi (2004) faz essa afirmação no texto que serve de introdução à obra de Bazerman (2009).

Apresentadas as concepções de língua e de gênero textual enunciadas por Marcuschi (2001, 2010), nas quais se fundamenta esta investigação, neste tópico são exibidas as noções de resumo e de resenha acadêmicos que nortearam os exercícios de retextualização praticados pelos participantes da pesquisa.

Com referência ao gênero resumo, entre os vários conceitos expostos por Mata (2008) na sua pesquisa (resumo de novela, resumo de filme, resumo literário, resumo de Teses e Dissertações, resumo acadêmico, etc.), é a noção de resumo acadêmico que interessa para esta investigação. Na visão da autora, esse tipo de resumo constitui “uma prática discursiva da comunidade acadêmica que tem por finalidades **o registro de leitura para recuperação futura de informações ou a verificação de leitura.**” (MATA, 2008, p. 54, grifos da autora).

Segundo Mata (2008), a primeira finalidade permite que o graduando utilize esse resumo para estudar ou para produzir outros gêneros acadêmicos como as resenhas críticas, as monografias, os artigos científicos e os ensaios. Já a segunda finalidade diz respeito ao resumo evidenciar as habilidades do produtor para compreender e retextualizar o texto base em um outro gênero. A partir destes esclarecimentos, entende-se que existe uma clara identificação entre as finalidades do resumo aqui expostas e aquelas que motivaram a escolha desse gênero por parte da autora deste estudo, situação que justifica a adoção do conceito de resumo acadêmico formulado por Mata (2008) nesta investigação.

Solé (1998) acrescenta um outro aspecto fundamental ao conceito de resumo ao afirmar que “lemos e elaboramos o resumo de acordo com nossos esquemas de conhecimento e com o que nos deixam e nos fazem interpretar do texto.” (SOLÉ, 1998, p. 146). A autora também ressalta a necessidade de o resumo preservar o significado do texto original, sem transformar-se numa reprodução do texto-base²⁰.

Com relação ao gênero resenha acadêmica, neste estudo será adotada a concepção de Motta-Roth e Hendges (2010), segundo a qual “esse gênero discursivo é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27). Para as autoras, a resenha de novas publicações provoca a reorganização do conhecimento sobre a disciplina abordada, assim como a reacomodação das relações de poder e do status acadêmico. Motta-Roth e Hendges (2010) esclarecem ainda que, “para atender ao leitor, o resenhador basicamente

²⁰ Neste estudo os termos texto-base e texto de partida serão utilizados indistintamente para fazer referência ao texto a ser retextualizado.

descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 28).

Focando um aspecto importante da resenha acadêmica (que representa um dos processos analisados neste estudo), Cavalcanti (2010) destaca que o resenhista²¹ deve recorrer a diversos recursos para demarcar as vozes presentes no discurso (a sua própria voz e a do autor do texto que está sendo resenhado). Conforme afirma a autora: “outro ponto importante refere-se à leitura do texto-base: para resenhar um texto é preciso compreendê-lo, não é possível dizer aquilo que disse um outro sem compreender o que esse outro disse ou procurou dizer.” (CAVALCANTI, 2010, p. 184).

As noções dos gêneros resumo e resenha acadêmicos apresentadas neste tópico colocam em evidência um outro elemento fundamental para a escrita, em geral, e para a prática da retextualização, em particular: a leitura compreensiva, temática abordada no subtópico 1.1.6.

1.1.4 A retextualização de gêneros

A retextualização, considerada por Marcuschi (2001) como “a transformação de um texto em outro” (MARCUSCHI, 2001, p. 46), ocupa um lugar de destaque como prática que auxilia no desenvolvimento da produção escrita e na (re)construção do conhecimento dos diversos gêneros textuais.

Com efeito, se é através dos gêneros textuais que nos comunicamos verbalmente (MARCUSCHI, 2003, p.25) e se “a apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103), o indivíduo precisa apropriar-se de forma adequada desses gêneros característicos das diferentes esferas sociais nas quais encontra-se inserido. A retextualização representa um modo de apropriação dos gêneros textuais nas relações que se travam na sociedade, englobando tanto a leitura compreensiva dos textos de partida, quanto a escrita produtiva do texto final.

Mas, apesar da relação existente entre a retextualização, a leitura, a escrita e os gêneros textuais constituir justificativa suficiente para incluir tal temática neste estudo, é a relevância alcançada pelos processos de redução e de reordenação semântica e pelo

²¹ Enquanto Motta-Roth e Hendges (2010) utilizam o termo resenhador, Cavalcanti (2010) utiliza a palavra resenhista para denominar a pessoa que produz o gênero resenha.

gerenciamento das vozes presentes nos discursos que estão sendo retextualizados que acaba justificando essa inclusão.

Confirmando a importância desses assuntos, estudos com graduandos de Letras realizados por autores como Matencio (2002, 2003, 2004) e Mata (2008), no Brasil, e Boch e Grossmann (2002), na França, abordam essas temáticas e ressaltam o gerenciamento das vozes do discurso como uma das principais dificuldades da produção escrita desses professores em formação.

Assim, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana e da concepção de “língua como atividade situada” (MARCUSCHI, 2001, p. 43), a prática da retextualização abordada nesta proposta fundamenta-se teoricamente no conceito de gênero textual enunciado por Marcuschi, assim como na concepção do autor sobre essa prática. O capítulo 2 do livro “*Da fala para a escrita – Atividades de retextualização*” (MARCUSCHI, 2001) e os trabalhos publicados por Matêncio em 2002, 2003 e 2004, que foram citados no parágrafo anterior, completam a base teórica deste tópico.

Focando a retextualização, pode-se afirmar que os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2001), a partir das combinações da fala e da escrita, representam uma referência obrigatória sobre o assunto. O seu livro *Da fala para a escrita – Atividades de retextualização* - cujo capítulo 1 serviu de base para desenvolver o subtópico 1.1.2 deste estudo (Fala x Escrita) - constitui, no Brasil, um trabalho pioneiro sobre o tema. Segundo o autor:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

Note-se que o termo *retextualização* foi utilizado pela primeira vez por Neusa Travaglia (2003), com o sentido de tradução de uma língua para outra. Marcuschi (2001) faz uso do termo atribuindo-lhe outro sentido (mais próximo daquele que é utilizado neste estudo), conforme o próprio autor explica:

O uso do termo *retextualização*, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto na mesma língua (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Ainda tratando das ideias de Marcuschi acerca da retextualização, tem-se que, para o autor, a passagem de uma ordem para outra (falada e escrita) pode ocorrer em quatro diferentes níveis: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala e da escrita para a escrita, sendo que as operações mencionadas envolvem mudanças tanto no nível do código como no processo de construção de sentido.

Marcuschi (2001) também chama a atenção para dois aspectos importantes a serem considerados nesse tipo de prática: a diferença entre retextualização, reescrita e transcrição, e as variáveis que podem intervir no processo da retextualização.

Com referência à diferença entre retextualização, reescrita e transcrição, o autor afirma que, enquanto a reescrita consiste na passagem de um texto escrito para outro texto escrito (conservando o mesmo tipo e gênero textual), a transcrição da “fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”, o que implica mudanças “de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo”. Já na retextualização, essas mudanças provocam uma interferência maior, especialmente no caso da linguagem (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Além de definir o que entende por retextualização, Marcuschi (2001) trata das variáveis que podem intervir nesse processo, quais sejam: o propósito ou objetivo da retextualização (pode influenciar, por exemplo, no nível de linguagem utilizado no novo texto), a relação entre o produtor do texto original e o transformador (um texto pode ser refeito pelo seu autor ou por outra pessoa, o que gera diferenças na produção do novo texto), a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade (estes dois últimos exigem um conhecimento e um domínio maior das estratégias de produção textual vinculadas a cada tipo e/ou modalidade).

Marcuschi (2001) apresenta, ainda, um modelo referente às operações textuais-discursivas englobadas na passagem do texto oral para o texto escrito que inclui nove operações definidas e mais outras operações especiais que, juntas, segundo ele próprio afirma, poderiam ser agrupadas em dois conjuntos. O primeiro conjunto é o das operações que seguem regras de regularização e idealização, que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção. O segundo conjunto inclui as operações que seguem regras de transformação que se baseiam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação.

A partir da obra de Marcuschi, que pode ser considerada pioneira no tratamento da questão, surgiram alguns estudos sobre a retextualização dos gêneros, entre os quais se destacam trabalhos desenvolvidos por Matencio (2002, 2003, 2004) como: *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo* (2002); *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha* (2003) e *O recurso ao discurso do outro na formação inicial: um estudo de textos de alunos de Letras* (2004), todos relacionados à temática abordada neste projeto.

Nos artigos, Matencio trata da apropriação dos gêneros resumo e/ou resenha por parte de graduandos de Letras, a partir de exercícios de retextualização de textos acadêmicos. Nos três casos, a pesquisadora identificou o gerenciamento das vozes do discurso como um dos pontos críticos nas produções dos graduandos.

Ao longo do artigo *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo* (2002), Matencio declara seguir as ideias de Marcuschi e afirma que “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos– o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (MATENCIO, 2002, p. 111).

A autora chama a atenção para o fato de a retextualização implicar a investigação de operações propriamente linguísticas (de organização da informação, formulação do texto e progressão referencial), textuais (refere-se aos tipos textuais) e discursivas (remete ao evento de interação que constitui a origem do texto). Declarando considerar que a prática de exercícios de retextualização promove a inserção do graduando nas práticas discursivas universitárias, Matencio enumera diversas dificuldades enfrentadas pelos universitários na hora de produzir gêneros acadêmicos, entre as quais destacam-se o desconhecimento da terminologia e de conceitos próprios da área, assim como da configuração e do funcionamento dos gêneros textuais.

Sobre o segundo artigo selecionado, *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha* (2003), é necessário destacar que, além de apresentar uma temática similar ao primeiro (retextualização de gêneros escritos na universidade), foca outros dois aspectos particularmente interessantes: o processo de atualização dos gêneros textuais e a construção da referência na atividade de retextualização para resumos e resenhas. Com relação ao primeiro, a autora afirma que a atividade de

retextualização sempre comporta uma mudança de propósito porque se produz um novo texto. No tocante à referenciação, Matencio (2003) ressalta:

Os resultados da pesquisa em questão têm demonstrado que estudar a construção da referência na atividade de retextualização para resumos e resenhas nos dá pistas relativas: (i) à experiência desses sujeitos em outras práticas discursivas; (ii) a sua compreensão das novas práticas textuais com as quais começam a se familiarizar; (iii) ao modo como esses alunos verbalizam a construção conceitual dos domínios científicos aos quais se integram (MATENCIO, 2003, p. 4).

O recurso ao discurso do outro na formação inicial: um estudo de textos de alunos de Letras (2004), terceiro trabalho selecionado para fazer parte deste estudo, mantém a temática da retextualização de textos acadêmicos por graduandos de Letras, mas com foco no recurso ao discurso do outro.

Ao longo do artigo, após discorrer sobre a perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin, lembrando que “o enunciado – simultaneamente matéria lingüística e ‘contexto’ enunciativo – configura-se na interação social, o que lhe dá o status de objeto dos estudos da linguagem” (BARROS, 1999, apud MATENCIO, 2004, p. 2)²², a autora passa a falar da relação entre o discurso do outro e a retextualização de textos acadêmicos, a partir de experiências vividas em projeto de pesquisa que tratava das atividades de retextualização na formação profissional. Os resultados da primeira etapa dessa pesquisa indicaram urgência no desenvolvimento de dois aspectos: os mecanismos enunciativos e o processo de referenciação.

Nesse ponto, Matencio apresenta a tipologia de referência ao discurso do outro de Boch e Grossmann (2002), utilizada neste projeto, expõe exemplos de sua aplicação e finaliza o artigo recomendando a realização de estudos que verifiquem a validade da aplicação da tipologia de Boch e Grossmann (2002) no Brasil²³ assim como “um trabalho mais pontual com professores em formação em termos da percepção dos mecanismos enunciativos e do que eles revelam da cena enunciativa e das posições identitárias, isso em atividades de leitura e de escrita” (MATENCIO, 2004, p. 10).

Fazendo uma análise das ideias de Marcuschi e de Matencio sobre gêneros textuais e seu processo de retextualização, aqui apresentadas de forma sucinta, percebe-se que

²² BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 1-9.

²³ A recomendação tem sua origem no fato de Matencio (2004) ter identificado mais uma categoria de análise de citação do discurso do outro nas pesquisas realizadas com estudantes brasileiros, denominada *reformulação parcial* pela autora, que consiste na estratégia da reformulação mesclada com a reprodução literal de trechos do texto de partida.

ambos os autores trilham o caminho da teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin e compartilham a mesma concepção de retextualização. Em outras palavras, a obra de Marcuschi e a contribuição científica de Matencio sobre gêneros textuais e seu processo de retextualização são trabalhos distintos e complementares, que encontram fundamento em base teórica semelhante, a mesma que foi utilizada nesta investigação. Conforme mencionado no tópico introdutório, este estudo replicou as pesquisas realizadas por Matencio (2002, 2003 e 2004) e Mata (2008) com estudantes de Letras, retomando, também, a tipologia de Boch e Grossmann (2002) referente a modos de citação do discurso do outro. Os resultados da investigação, bem como os comentários sobre os pontos em que esses resultados se aproximam e/ou se afastam dos trabalhos desses autores são apresentados no Capítulo 3 desta dissertação.

1.1.4.1 Os processos de redução e de reordenação semântica

Tarefa integrante do rol de objetivos definidos nesta investigação, a análise dos processos de redução e reordenação semântica, desenvolvidos pelos participantes da pesquisa ao retextualizar textos acadêmicos, encontra justificativa na importância adquirida por esses procedimentos na elaboração de gêneros como os resumos e as resenhas acadêmicas. Neste subtópico é realizada uma apresentação resumida de ideias de Van Dijk (1992), presentes no livro *A ciência do texto*, que serviram de base teórica para a realização dessa análise.

Após discorrer sobre a interpretação de sequências de orações e textos, Van Dijk (1992) afirma que uma oração constitui algo mais do que uma série de palavras e defende que o texto pode ser analisado num nível superior ao das sequências de orações, enunciando as noções de macroestrutura e microestrutura do texto. Para dar a conhecer esses conceitos, o autor explica:

No nível de descrição ao qual passaremos já não se considerarão antes de tudo as conexões entre orações isoladas e suas proposições, mas as conexões que se baseiam no texto como um todo ou pelo menos em unidades textuais maiores. Chamaremos *macroestruturas* estas estruturas do texto mais *globais*. Por conseguinte, podemos chamar *microestruturas* as estruturas de orações e sequências de textos para diferenciá-las daquelas; [...]. A hipótese em que nos baseamos como ponto de partida diz assim: unicamente as sequências de orações que possuam uma macroestrutura, as denominaremos (teoricamente) *textos* (VAN DIJK, 1992, p. 54-55, grifos do autor, tradução da pesquisadora)²⁴.

²⁴ En el nivel de descripción al que ahora pasaremos ya no se considerarán ante todo las conexiones entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino las conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores. Llamaremos *macroestructuras* estas estructuras del texto más bien *globales*. Por consiguiente, podemos llamar *microestructuras* las estructuras de oraciones y secuencias de textos para

Segundo Van Dijk (1992), essas macroestruturas são de natureza semântica e trazem a noção da coerência global e do significado do texto. Na interpretação de Solé, “para Van Dijk, o tema de um texto é a macroestrutura *ou uma parte dela*” (SOLÉ, 1998, p. 144, grifo da autora). Para realizar a união das micro e macroestruturas, são necessárias as macrorregras, conceituadas por Van Dijk como “uma reconstrução daquela parte da nossa capacidade linguística com a qual vinculamos significados convertendo-os em totalidades significativas maiores.” (VAN DIJK, 1992, p. 58, tradução da pesquisadora)²⁵. São essas macrorregras que organizam as informações contidas no texto, implicando uma redução da informação semântica.

Ainda de acordo com Van Dijk (1992), quando os usuários da língua entendem as relações de significado do texto que estão lendo, captam o tema (a macroestrutura) desse texto e são capazes de resumi-lo, sempre com base nas mesmas macrorregras:

Além de entender e interpretar relações de significado gerais nos textos e de deduzir um ou vários temas de um texto, os falantes são capazes de fazer um *resumo* do texto, ou seja, de produzir outro texto relacionado de forma muito especial com o texto original, pois reproduz brevemente seu conteúdo. Embora [...] os diferentes falantes produzam diferentes resumos do mesmo texto, sempre o fazem baseando-se nas mesmas regras gerais e convencionais, as macrorregras (VAN DIJK, 1992, p. 58-59, grifo do autor, tradução da pesquisadora)²⁶.

As quatro macrorregras enunciadas por Van Dijk e utilizadas como categorias de análise neste trabalho são: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar. No caso da omissão se elimina a informação não essencial, enquanto na seleção é suprimida a informação óbvia e/ou redundante. A proposição abaixo é apresentada por Solé (1998) para exemplificar as duas primeiras macrorregras:

- (1) “Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho.” (SOLÉ, 1998, p. 145)

A autora analisa o exemplo e afirma:

Podemos omitir o fato de a toalha ser amarela, e mesmo toda a frase em que essa palavra se encontra, a menos que desejemos saber tudo o que Laura fez na praia. Devido à seleção, podemos omitir a frase “entrou na água”, pois a

diferenciarlas de aquéllas. [...] La hipótesis en la que nos basamos como punto de partida dice así: únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) *textos*.

²⁵ (Las macrorreglas) son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes.

²⁶ Además de que entiendan e interpreten relaciones de significado generales en los textos y de que deduzcan uno o varios temas de un texto, los hablantes son capaces de hacer un *resumen* del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque [...] los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas.

seguinte, “tomou banho”, contém o significado da anterior (SOLÉ, 1998, p. 145).

Na visão de Solé (1998), na regra de generalização, a informação contida no texto base, que será integrada numa versão mais reduzida ao texto final (o resumo), é substituída por um conceito capaz de englobá-la. Já na construção ou integração, segundo ela, é elaborada uma nova informação em substituição à primeira, que, na maioria das vezes, não aparece no texto base. Recorrendo-se, mais uma vez, aos exemplos dados por Solé (1998), pode-se aplicar a macrorregra da generalização à proposição:

- (2) “Entrou na cozinha e viu cerejas, morangos, maçãs e pêssegos em cima da mesa ...” (SOLÉ, 1998, p. 146).

A autora conclui: “como pode-se deduzir, o que viu foram “frutas” (SOLÉ, 1998, p. 146).

Por outro lado, aplicando-se a macrorregra da construção ao fragmento abaixo, pode-se ser criar “uma proposição que integra – ou pode integrar – o significado de todas as anteriores em conjunto” (SOLÉ, 1998, p. 146):

- (3) “Por fim chegou o último dia de julho. Arrumou os papéis do escritório, fechou cuidadosamente as janelas e verificou que desligava as luzes. Passou o resto da tarde preparando as malas e fechando a casa. Ao entardecer, subiu ao carro e dirigiu durante um par de horas até o litoral. No dia seguinte, tomou o primeiro banho de mar antes de tomar café” (SOLÉ, 1998, p. 146).

De acordo com a autora, a proposição “Viagem de férias” pode resumir o texto em questão ao integrar as informações contidas em todas as proposições que fazem parte desse fragmento textual. Apesar de a temática não fazer parte deste estudo, pode-se perceber que este último exemplo deixa transparecer a existência de uma relação entre os processos de referenciação e o estabelecimento das macrorregas de Van Dijk (1992).

Solé (1998), mais uma vez interpretando o pensamento de Van Dijk (1992), esclarece que as macrorregas permitem tanto a elaboração do resumo, quanto o acesso à macroestrutura do texto, afirmando, ainda, que as macrorregas do autor são semelhantes às enunciadas por Brown, Campione e Day (1981)²⁷.

Com relação às ideias de Van Dijk (1992), entende-se que os conceitos apresentados neste tópico atendem às exigências surgidas desta investigação. Acredita-se, assim, que tanto a noção de macroestrutura, fundamental para a identificação do tema do texto

²⁷ BROWN, A. L.; CAMPIONE, J.C.; DAY, J. D. Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, p. 14-24, 1982

a ser retextualizado, quanto as macrorregras enunciadas pelo autor, transformadas em categorias de análise neste estudo, acabam possibilitando uma maior compreensão do trabalho realizado.

1.1.4.2 O gerenciamento das vozes do discurso

A temática desenvolvida neste tópico, cuja inclusão no trabalho decorre da relevância do assunto para a prática da retextualização, foco desta pesquisa, encontra fundamento em concepções próprias da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin apresentadas a seguir.

Retomando conceitos citados no tópico dedicado aos gêneros textuais, é importante lembrar que, de acordo com o pensamento bakhtiniano²⁸, a língua (em seu uso concreto) e os enunciados (formas de emprego efetivo da língua) caracterizam-se por ser dialógicos.

Bezerra (2010), interpretando Bakhtin, entende que o dialogismo é o “procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, na qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (BEZERRA, 2010, p. 194), enquanto a polifonia é aquela “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (BEZERRA, 2010, p. 194). Essas noções de dialogismo e polifonia referem-se, inicialmente, nos escritos bakhtinianos, aos vários personagens que protagonizam os romances, às diversas vozes que representam aspectos da vida nos contextos social, histórico e ideológico.

Em Bakhtin (1963), essa ideia é ampliada, na medida em que o autor concebe o discurso como

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio da abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso (p. 181). [Sob essa perspectiva] as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente lingüístico do seu estudo. Por isso para estudar o ‘discurso dialógico’, a Lingüística deve aproveitar os resultados da Metalingüística. Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam (BAKHTIN, 1963, p. 182-183).

²⁸ Conforme mencionado anteriormente (vide Nota de Rodapé 17 na p. 31), o pensamento bakhtiniano era compartilhado pelos intelectuais integrantes do chamado Círculo de Bakhtin, entre os quais se encontravam Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev.

A partir da oposição ao discurso monológico, Bakhtin considera a existência de um entrecruzamento de vozes na constituição do discurso. Focando a prática da retextualização, deve-se ressaltar que esse entrecruzamento de vozes representa um aspecto complexo do retextualizar de gêneros. Citando o exemplo do resumo e da resenha, que se caracterizam por agrupar as vozes dos autores dos vários textos que são resumidos ou resenhados, percebe-se que a produção desses gêneros textuais exige do escritor a utilização de diversas estratégias para o gerenciamento adequado das vozes dos textos de partida e a (re)construção do texto final. É a fala alheia que vai ser desconstruída e (re)construída num novo texto. É o *discurso de outrem* que será citado.

Sobre esse tema, Bakhtin/Volochínov (2010) afirmam:

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2010, p. 150-151, grifo dos autores).

O *discurso de outrem* “constitui mais do que o tema do discurso” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 150). Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou. A fala dos autores também destaca o fato de o discurso citado não poder ser reconhecido apenas do ponto de vista temático, pois a interação verbal deve ser considerada tanto quanto o contexto em que ela se produz e, ainda, suas relações intertextuais. Dessa maneira, “Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 150).

Outro conceito importante de Bakhtin/Volochínov (2010) diz respeito às orientações de citação do discurso de outrem. Para os autores, existem dois estilos possíveis de orientação, o linear e o pictórico. O estilo linear seria aquele que cria contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno. Por outro lado, o estilo pictórico apresenta uma tendência de atenuação dos contornos exteriores da palavra do outro. Esse “apagamento” das fronteiras do discurso citado pode ser provocado deliberadamente pelo narrador com a intenção de expressar seus sentimentos ou estado de ânimo.

Com referência aos diferentes tipos de discurso (indireto, direto, indireto livre), Bakhtin/Volochínov (2010) enumeram variantes analisadoras do discurso indireto, variantes retóricas do discurso direto, assim como também descrevem o discurso indireto livre. Muito embora a classificação dos tipos de discurso de Bakhtin/Volochínov (2010) seja importante como base para a reflexão sobre as perspectivas do discurso e sua manifestação via formas linguísticas, é preciso esclarecer que, tendo em vista os objetivos didáticos da pesquisa, o presente estudo adota como categorias de análise dos dados aquelas definidas na tipologia dos modos de referência ao discurso do outro de Boch e Grossmann (2002).

1.1.4.3 A tipologia de Boch e Grossmann

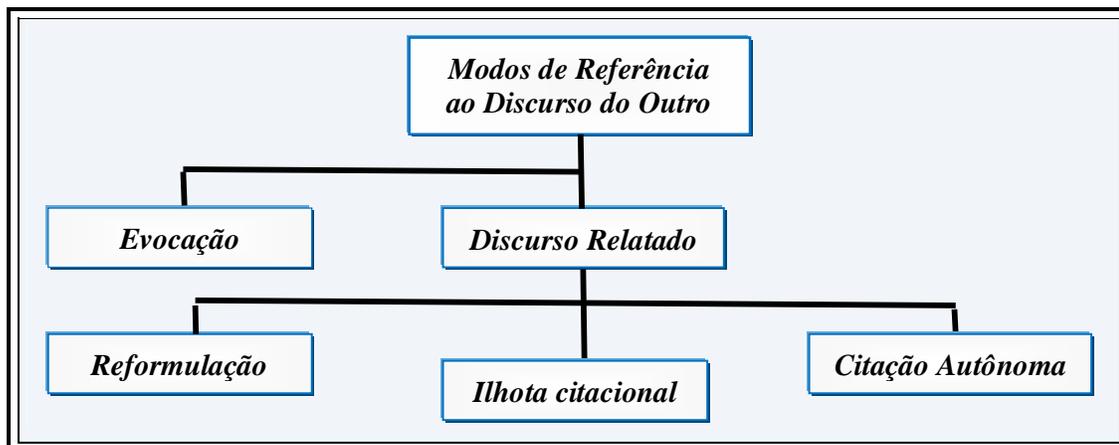
Com a intenção de fornecer informações sobre as diferentes maneiras de fazer referência ao discurso do outro utilizadas por estudantes universitários no início de sua formação, Boch e Grossmann (2002) criaram a tipologia que começou a ser conhecida no Brasil a partir da publicação do artigo *Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes*, em versão traduzida por Matencio, no volume 6 da revista *Scripta*, publicado no segundo semestre de 2002. No trabalho, os autores esclarecem:

Nosso objetivo principal, neste artigo, é [...] fornecer algumas informações sobre a maneira como estudantes universitários iniciantes mobilizam autores ou fontes exteriores, confrontando seus procedimentos com as estratégias utilizadas pelos especialistas. Essa comparação permitirá precisar como os principiantes apoiam-se no discurso do outro, colocando em evidência sua originalidade em relação aos pesquisadores estabelecidos (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 98).

A tipologia distingue dois modos de referência ao discurso do outro: 1) a evocação, na qual o escritor faz alusão a trabalhos sem a intenção de resumir seu teor, e 2) o discurso reportado²⁹, situação na qual o escritor indica que resume, reformula ou cita o discurso do outro. O esquema abaixo permite a visualização dessas categorias.

²⁹ Apesar desta investigação filiar-se às nomenclaturas *discurso citado* / *discurso de outrem*, tipicamente bakhtinianas, existem outras possíveis denominações para o fenômeno em questão, como, por exemplo, *discurso reportado* (expressão utilizada por Celso Cunha) ou *discurso relatado* (Authier-Revuz faz uso desta denominação). No caso de Boch e Grossmann (2002), percebe-se que as expressões *discurso reportado* e *discurso relatado* são utilizadas indistintamente para fazer referência ao *discurso citado/discurso de outrem*.

Esquema 1: Tipologia dos modos de referência ao discurso do outro (Boch e Grossmann, 2002, p. 100).



Com relação às características dos três tipos de discurso relatado, Boch e Grossmann (2002) esclarecem que a *citação* é criadora de um espaço autônomo no plano enunciativo, enquanto a *reformulação* permite ao escritor assumir a fala do outro em seu próprio dizer (do ponto de vista enunciativo). A *ilhota citacional*, por sua vez, permite tanto a integração quanto a colocação em evidência do segmento citado, através do uso do itálico e das aspas. Segundo os autores, deixando de lado o rótulo *discurso reportado*, que tende a mascarar as oposições principais mais do que evidenciá-las, parece preferível trabalhar com as categorias da *evocação*, da *reformulação* e da *citação*. (esta última inclui a *ilhota citacional*). Segue abaixo reprodução do quadro de Boch e Grossmann (2002), que mostra os critérios utilizados para distinguir essas três categorias.

Quadro 1: Critérios que permitem diferenciar os modos de referência ao discurso do outro (BOCH e GROSSMANN, 2002, p. 101, grifos dos autores)

Evocação	Reformulação	Citação
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado (tais como: <i>segundo X</i>, <i>como afirma X</i>, ou equivalentes). • Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro. • Presença de um nome 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de marcas introdutórias do discurso reportado (<i>segundo X ...</i>, <i>de acordo com X ...</i>, <i>para X ...</i>, <i>como X afirma ...</i>, <i>como X pretende ...</i>, etc.). • Ausência de marcas escriturais tais como aspas (ou verbais, como <i>eu cito X</i>, <i>para</i> 	<p>Marcas, geralmente escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico, permitem identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa; essas marcas podem, às vezes, ser substituídas por comentários</p>

<p>próprio de autor, freqüentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto.</p>	<p><i>retomar as palavras de X).</i> •O discurso do outro é integrado no discurso de quem escreve e não tem autonomia enunciativa.</p>	<p>metalingüísticos: <i>eu cito X ..., para retomar as palavras de X ...);</i> • Autonomia enunciativa do segmento citado (salvo no caso da “ilhota citacional”).</p>
--	---	---

Segundo mencionado no subtópico anterior, apesar da reconhecida importância atribuída à classificação dos tipos de discurso criada por Bakhtin/Volochínov (2010), considerando os objetivos didáticos da pesquisa, as estratégias utilizadas pelos graduandos participantes desta investigação para citar as vozes do discurso presentes nos textos que eles retextualizaram foram analisadas com base nas categorias definidas por Boch e Grossmann (2002), apresentadas neste tópico.

De fato, fornecer exemplos de aplicação da tipologia de Boch e Grossmann (2002) a textos produzidos por graduandos de um curso de Letras pode constituir uma colaboração efetiva no que diz respeito tanto ao trabalho dos mecanismos enunciativos na sala de aula, quanto à identificação das estratégias que são utilizadas, no Brasil, para o gerenciamento das vozes presentes no discurso. Esta última atividade atende recomendação da própria Matencio, tradutora e disseminadora original do trabalho dos pesquisadores franceses (vide tópico 1.1.4). Deve-se lembrar, ainda, que, através dessa identificação, o leitor proficiente desvenda as ambiguidades e percebe a ideologia que permeia esse discurso.

1.1.5 A escrita e a origem da investigação

Diferente da fala, habilidade que a criança desenvolve no ambiente familiar, a escrita é, em regra geral, formalmente adquirida no ambiente escolar. Na visão de Kato (2005), “a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita” (KATO, 2005, p. 7). A partir desse pressuposto, percebe-se a importância que adquire o trabalho com a escrita no curso de Letras, base da formação dos professores que vão enfrentar esse desafio na sala de aula.

Fazendo parte da literatura produzida sobre futuros docentes da área da linguagem, os trabalhos de Matencio (2002, 2003, 2004) citados neste primeiro eixo do referencial teórico da pesquisa relatam as dificuldades apresentadas por graduandos do curso de Letras, quando da prática de exercícios de retextualização, atividade foco desta investigação. A autora não somente destaca o desconhecimento dos conceitos e da

terminologia própria da área por parte dos graduandos (vide subtópico 1.1.4), mas também afirma que os alunos “*desconhecem como se faz pesquisa na área. [...] Desconhecem como são produzidos, recebidos e como circulam os textos produzidos na área*” (MATENCIO, 2002, p. 114, grifos da autora).

Outros pontos críticos das produções de alunos de Letras apontados por Matencio são: a construção da referência na atividade de retextualização para resumos e resenhas, o processo de redução (e de reorganização) da informação semântica de um texto na elaboração de resumos e o recurso ao discurso do outro.

As dificuldades enumeradas por Matencio (2002, 2003, 2004) foram percebidas, também, pela autora deste estudo na sua vivência como professora substituta de um curso de Letras. Na época (período de abril de 2010 a setembro de 2011), sob a orientação da pesquisadora, graduandos retextualizaram textos acadêmicos na ferramenta digital *Google Docs*, exercício que lhes permitiu produzir resumos e resenhas, assim como praticar o gerenciamento das diversas vozes presentes nesses gêneros textuais.

Com relação aos textos produzidos pelos participantes daquela experiência, verificou-se que as produções apresentavam repetidas inadequações, especialmente no tocante aos processos de redução e reordenação da informação semântica e à citação dos discursos presentes nos textos que estavam sendo retextualizados. Assim, do ponto de vista linguístico/textual, a situação daqueles professores em formação revelou-se semelhante à que aparece descrita nos trabalhos de Matencio (2002, 2003, 2004).

Entende-se que as informações que surgiram dessa experiência anterior com estudantes de Letras deixaram transparecer o caráter urgente do estímulo à produção escrita científica dos graduandos. Assim, apesar de não terem sido incluídos neste estudo, esses dados acabaram inspirando a realização desta investigação, na qual foram analisadas as estratégias utilizadas por estudantes de Letras para reduzir/reordenar a informação semântica e para gerenciar as vozes do discurso em exercícios de retextualização de textos acadêmicos, realizados numa ferramenta digital. Espera-se, dessa maneira, promover tanto o desenvolvimento da produção escrita de professores em formação, quanto a apropriação dos gêneros tipicamente acadêmicos por parte desses graduandos, inclusive no ambiente virtual.

1.1.6 A leitura compreensiva

Ao enumerar as características próprias da atividade de escrever, Antunes (2005) lembra que “a escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura. Ler é a contraparte do ato de escrever, que como tal, se complementam.” (ANTUNES, 2005, p. 36). Assim, pode-se concluir que, apesar de este estudo tratar da escrita de professores em formação, a leitura dos textos de partida por parte desses participantes da pesquisa, que são estudantes de Letras, constituiu um fator importante na prática da retextualização desenvolvida por esses graduandos ao longo da pesquisa.

De fato, conforme poderá ser constatado no Capítulo 3, dedicado à análise e discussão dos dados da investigação, os participantes da pesquisa manifestaram ter tido alguns problemas para realizar a leitura compreensiva dos textos de partida selecionados pela pesquisadora. Segundo declararam, fatores como dificuldade para ler na tela do computador, deficiências na visão e/ou a extensão dos textos afetaram o seu desempenho. Acreditando que uma melhor compreensão do processo da leitura compreensiva pode promover uma melhor interpretação dessas dificuldades, entende-se que o modelo de estratégias da compreensão leitora definido por Van Dijk e Kintsch (1983) pode auxiliar nessa interpretação.

No modelo, os autores analisam o processamento do discurso, indo “da compreensão das palavras à compreensão das orações nas quais essas palavras desempenham várias funções, e, em seguida, para sentenças complexas, sequências de sentenças e a estrutura global do texto” (VAN DIJK e KINTSCH, 1983, p.10)³⁰ e esclarecem:

Assim, vamos analisar o processamento do discurso a partir das unidades de palavras do nível mais baixo, para a unidade dos temas globais ou macroestruturas. Para a compreensão e integração dessas diferentes unidades, podem ser utilizados diferentes tipos de informação. (VAN DIJK e KINTSCH, 1983, p. 10, tradução da pesquisadora).³¹

Enunciados esses conceitos, Van Dijk e Kintsch (1983) apresentam o modelo dos três níveis de compreensão leitora. No primeiro nível, a estratégia global é focada na construção do texto-base e decomposta em estratégias específicas, a partir dos conceitos de microestrutura e macroestrutura, apresentados no subtópico 1.1.4.1, e de superestrutura. No

³⁰ (We go) from the understanding of words, to the understanding of clauses in which these words have various functions, and then to complex sentences, sequences of sentences, and overall textual structures.

³¹ Thus, we will analyze discourse processing from the word units on the lower level, up to the unit of overall themes or macrostructures. For the understanding and integration of these different units, various kinds of information may be used.

segundo nível, os autores defendem a representação cognitiva de tudo aquilo que compõe o texto: fatos, ações, pessoas, contexto. Trata-se do modelo de situação, no qual são incorporadas tanto as experiências anteriores, quanto as novas vivências do leitor. O terceiro nível, segundo os estudiosos, consiste na metacognição ou sistema de controle, que é alimentado por informações como o tipo de situação, o tipo de discurso, os objetivos gerais do leitor, a micro e a macroestrutura do texto. O quadro de Lisboa (2003), reproduzido a seguir, apresenta um resumo dos níveis de compreensão leitora enunciados por Van Dijk e Kintsch (1983).

Quadro 2: Representação dos níveis de compreensão de um texto - esquema elaborado pela autora (LISBOA, 2003, p. 17).

NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE UM TEXTO	
PRIMEIRO NÍVEL:	Base Textual ou Texto-Base
	Neste nível identificamos três níveis estruturais:
	<ul style="list-style-type: none"> • Microestrutura (identificação das proposições e conexão entre elas) • Macroestrutura (Identificação da idéia global, do sentido, da coerência do texto) • Superestrutura (Forma, modo de organização do texto)
	SEGUNDO NÍVEL: Modelo de Situação
	O que retemos não é o texto, mas a situação de mundo a que ele remete. É o nível em que se dá a integração das informações do texto com os conhecimentos do leitor.
	TERCEIRO NÍVEL: Metacognição
	Natureza auto-reguladora da leitura.
	Utilização de metaestratégias (estabelecer/realizar): meta, plano, supervisão e avaliação.

O modelo de estratégias de Van Dijk e Kintsch (1983) apresentado neste subtópico exhibe o caminho que, segundo a percepção dos autores, o leitor percorre ao realizar a leitura compreensiva de um texto. Considerando-se essa forma de ver o processo de leitura, percebe-se, assim, que os participantes da pesquisa precisariam, antes de mais nada, compreender as palavras, as frases e suas conexões para chegar à macroestrutura e identificar a ideia global dos textos de partida selecionados pela pesquisadora. Depois, teriam que ativar o seu conhecimento de mundo e seguir os objetivos estabelecidos com relação à leitura dos textos para, finalmente, produzir o resumo e a resenha solicitados.

Apesar das críticas que possam ser feitas ao modelo em questão, pelo fato de este estabelecer uma sequência apriorística e, até, rígida do processo de compreensão leitora, neste estudo, os níveis de leitura compreensiva definidos por Van Dijk e Kintsch (1983) representaram um ponto de apoio na hora da interpretação dos dados da pesquisa.

1.2 O segundo eixo da pesquisa: a contribuição das ideias de Bakhtin e Vygotsky para os eixos da investigação

A figura do homem inserido no cenário digital, ser histórico e cultural que mantém um diálogo permanente com o outro e constrói o conhecimento na interação, presentifica e atualiza as ideias de Bakhtin e de Vygotsky nessa nova situação comunicativa que se desenvolve no ambiente virtual. A possibilidade de interação com (quase) tudo e com (quase) todos via Internet (vide o exemplo das redes sociais), assim como a construção colaborativa de conhecimentos por meio da apropriação de ferramentas da *Web 2.0* remetem tanto à teoria enunciativa da linguagem bakhtiniana, quanto à ideia vygotskyana de desenvolvimento humano como produto do entrelaçamento dinâmico das linhas natural e cultural do sujeito. Nesse contexto, justifica-se a inserção deste segundo eixo, dedicado à análise da contribuição das ideias de Bakhtin e Vygotsky para a produção escrita e o letramento digital de professores em formação, temáticas pesquisadas neste estudo. Nos tópicos a seguir são exibidos conceitos enunciados por esses autores que contribuem efetivamente para esses dois eixos da investigação.

1.2.1 Bakhtin, o dialogismo e a interação verbal

Segundo relato de Freitas (1995), Bakhtin construiu uma concepção histórica e social da linguagem a partir da utilização do método dialético e de uma visão própria das ciências humanas, elementos que também serviram de base a Vygotsky para enunciar a fundamentação histórica da psicologia. Garcez (1998) esclarece o sentido dessa ideia ao afirmar que “Por natureza sócio-histórica compreende-se tanto o impulso de sua gênese e seu desenvolvimento como as variáveis intervenientes que permitem, condicionam e conformam o seu funcionamento.” (GARCEZ, 1998, p. 56)

Conforme os conceitos relacionados a este segundo eixo, que já foram apresentados no subtópico 1.1.3 (*Os gêneros textuais*), para Bakhtin/Volochinov (2010), a língua em uso caracteriza-se por ser dialógica e a interação verbal constitui um fenômeno social que se realiza através da enunciação (ou das enunciações). É nessa interação que são

construídos os sentidos e surgem os gêneros discursivos, considerados por Bakhtin (2010) “como *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262), que possuem o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional como elementos “básicos”.

Segundo Garcez (1998), Bakhtin, assim como Vygotsky, considera a existência de uma passagem do social para o individual, mas, diferente deste, concentra o foco no caráter dialógico da fala, inclusive quando monologizada, afirmando que a experiência verbal do ser humano se desenvolve na “interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (GARCEZ, 1998, p. 52).

Ao interpretar a propriedade dialógica da língua enunciada por Bakhtin, Fiorin (2006) afirma:

Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estrito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro (FIORIN, 2006, p. 19).

Assim, as várias vozes que deram origem ao discurso permanecem nele, interagindo com os outros discursos aos quais se encontram relacionadas. Na concepção de Bakhtin (2010),

Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro, anônimas, na forma de símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel da palavra com autoridade, cujo portador, via de regra, não se perde, e que não fica anônima. Nesse sentido, o discurso é sempre polifônico, pois em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente. (BAKHTIN, apud GARCEZ, 1998, p. 65)

As vozes dos discursos originais também permanecem nos gêneros discursivos que vão surgindo da interação verbal. Na opinião de Garcez (1998), “como os gêneros têm caráter polifônico, estão impregnados da palavra do outro, ou seja, de outras vozes, mesmo quando se trata de uma enunciação monologizada” (GARCEZ, 1998, p. 65).

Apesar de o pensamento de Bakhtin (assim como o de Vygotsky) remontar à primeira metade do século XX, percebe-se que as noções da teoria enunciativa da linguagem bakhtiniana, exibidas neste subtópico, continuam vivas no universo da linguagem deste início do século XXI e presentificadas nos eixos teóricos desta investigação.

De fato, a produção de resumos e resenhas temáticas a partir de textos acadêmicos, desenvolvida por graduandos de Letras na ferramenta digital *Google Docs* ao longo desta investigação, englobou os conceitos bakhtinianos de dialogismo, interação verbal e gêneros discursivos, a partir dos quais foram estabelecidos os parâmetros da pesquisa. Por outro lado, a interação, o compartilhamento de informações e o trabalho coletivo, características da *Web 2.0* presentes no *Google Docs*, acabaram, de certo modo, atualizando as ideias de Bakhtin no contexto digital da sociedade contemporânea.

1.2.2 Vygotsky, os processos de interação social e a construção do conhecimento

Lev Vygotsky dedicou-se principalmente à Psicologia e desenvolveu seus trabalhos nas áreas da aprendizagem, da infância e da educação especial, propondo o estudo do desenvolvimento do homem através da investigação da origem (gênese) do psiquismo.

Conforme relatam Nunes & Silveira (2008), a teoria vygotskyana considera que o indivíduo se desenvolve ao apropriar-se dos significados culturais que o rodeiam. É essa atividade que permite que ele ascenda à sua condição humana. Nesse desenvolvimento existem, basicamente, dois tipos de funções: as elementares, constituídas pela memória imediata, a atenção não voluntária e a percepção natural; e as superiores, representadas pela memória voluntária, a atenção consciente, a imaginação criativa, a linguagem, o pensamento conceitual, a percepção mediada e o desenvolvimento da volição, dentre outros. As autoras também esclarecem que, para Vygotsky, as funções superiores encontram-se presentes somente nos seres humanos e não se desenvolvem sozinhas, mas nos processos de interação social.

Na opinião de Garcez (1998), a contribuição mais importante de Vygotsky consiste na “compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o individual” (GARCEZ, 1998, p. 50), processo de internalização, que vai do interpessoal para o intrapessoal mediado pelo signo, surgindo da interação com os outros por meio da linguagem (caráter social da linguagem).

Ao apresentar os conceitos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) enunciados por Vygotsky, Nunes & Silveira (2008) ressaltam o fato de o autor considerar que a mediação acontece quando são usados utensílios materiais (signos culturais) com a intenção de manipular ou alterar a realidade externa. O exemplo comumente citado

neste caso é o do bebê humano que se apropria de signos culturais para poder relacionar-se com o meio.

Com referência à ZDP, as autoras esclarecem que existem dois tipos interdependentes de conceitos de aprendizagem para Vygotsky: a) espontâneos, aprendidos pela criança no contexto de sua rotina de atividades; b) científicos, adquiridos através do ensino formal. A partir da inter-relação entre esses dois tipos, surgem o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. A distância entre esses dois níveis constitui a ZDP.

Ainda com relação ao processo de ensino-aprendizagem, Nunes & Silveira (2008) destacam o fato de Vygotsky defender o estabelecimento de um limiar mínimo e de um limiar superior de capacidade intelectual por parte dos alunos para que a instituição escolar apresente novos conceitos a serem aprendidos por eles, o que significa que os avanços se darão na interação da sala de aula. Na concepção de Freitas (2009), Vygotsky

afirma que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos, levando a uma apropriação do conhecimento [...] e [...] confere grande importância à escola (lugar de aprendizagem e da produção de conhecimentos científicos); ao professor (mediador dessa aprendizagem); às relações interpessoais (através das quais esse processo se completa). A aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social (FREITAS, 2009, p. 64).

A leitura atenta dos conceitos expostos neste tópico permite a percepção de importantes contribuições do pensamento vygotskyano para os eixos de investigação deste estudo, sobretudo por tratar-se, neste caso, de um trabalho que engloba o processo de ensino-aprendizagem, temática focada por Vygotsky.

Com efeito, tanto a ideia de internalização, mediada pelo signo e surgida da interação com os outros por meio da linguagem, quanto a concepção do professor mediador no processo de construção social do conhecimento num cenário interativo se fizeram presentes na prática de exercícios de retextualização de textos acadêmicos no meio digital desenvolvida em função deste estudo. A utilização do *Google Docs* na sala de aula promoveu a interação e a construção coletiva do conhecimento entre professor e aluno, a partir de recursos como a disponibilização do histórico dos documentos criados na ferramenta,

evidência da incorporação de ideias de Vygotsky à atividade pedagógica, a partir da utilização dos recursos de uma ferramenta da *Web 2.0*.

1.3 O terceiro eixo da pesquisa: o letramento digital

A evolução tecnológica das últimas décadas - frenética e sem precedentes na história da ciência – há muito deixou de ser algo novo, passando a fazer parte do cotidiano. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) abandonaram o status de novidade, inserindo-se nos mais diversos campos de atuação do homem, inclusive na educação e no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, surge a demanda por discentes e docentes que sejam letrados digitais, exigência que justifica a inserção deste segundo eixo na base teórica da pesquisa. Nos próximos tópicos são abordados aspectos relacionados ao letramento digital que se revelaram importantes para este estudo.

1.3.1 O mundo das TDIC

De acordo com Amaral e Amaral (2008),

Vivemos hoje num mundo de constantes transformações nos mais diversos níveis. Duas das áreas que mais evoluíram nas últimas duas décadas foram a informática e as telecomunicações” (AMARAL e AMARAL, 2008, p. 11).

No Brasil, a expansão das telecomunicações e o barateamento dos equipamentos de informática foram fatores determinantes para a popularização da Internet, nome atribuído à rede mundial de computadores. Termos surgidos na era digital, como *web*, *e-mail* e *chat*, foram incorporados ao vocabulário de uso diário.

Palavras como *ciberespaço* e *cibercultura* também representam conceitos próprios do mundo das TDIC. O ciberespaço, termo cunhado em 1984, por William Gibson, refere-se ao espaço virtual ocupado por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial, enquanto a cibercultura “é 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” (LÉVY, 1999, p. 17).

Na percepção de Prilla, Muza e Campos-Antoniassi (2011),

A Internet, além de um artefato tecnológico, abre um novo espaço, novas formas e momentos de interação social. Conhecida como "rede das redes", constitui-se em uma instância técnica que condensa uma série de características do ciberespaço e engloba outros objetos e elementos da cibercultura (PRILLA, MUZA E CAMPOS-ANTONIASSI, 2011, s/n).

Exemplo de “objeto” englobado pela Internet, a *Web* (abreviação de *World Wide Web* ou rede de abrangência mundial) consiste em uma espécie de sistema que funciona como uma biblioteca depositária das informações organizadas em hipertexto³² e acessada através de navegadores como o *Internet Explorer*, o *Mozilla Firefox* e o *Chrome*. Para Amaral e Amaral (2008),

A WWW é o recurso mais visível e utilizado da Internet. É um sistema de gestão de informação baseado em hipertexto, ou seja uma biblioteca virtual que nos oferece informação praticamente sobre todos os assuntos. O fato de a maioria das instituições possuir um endereço WWW na Internet demonstra não só a grande divulgação da WWW como também a enorme quantidade de informação nela contida. (AMARAL e AMARAL, 2008, p. 14)

As mais diversas atividades realizadas pelo homem encontram-se inseridas, hoje, no contexto digital da *Web*, especificamente da *Web 2.0*, fato que tem gerado profundas (e indiscutíveis) mudanças na sociedade contemporânea. Na opinião de Andrade (2008), “O uso de terminais em bancos, *e-mails*, compras virtuais passaram a ser rotinas na vida social.” (ANDRADE, 2008, p. 121). Carvalho (2009) complementa, afirmando que “não dá para se viver em pleno século XXI, sem acompanhar esses avanços tecnológicos responsáveis em [sic] facilitar a vida do homem moderno.” (CARVALHO, 2009, p. 95)

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que, “com a expansão das novas tecnologias, muitas mudanças ocorreram na forma de ensinar e de aprender” (ANDRADE, 2008, p. 121). Ferramentas inovadoras como os computadores, os *tablets* e os *softwares* sofisticados possibilitam um fazer pedagógico interativo e colaborativo a partir de ferramentas da *Web 2.0*. Na opinião de Amaral e Amaral (2008), é necessário que a escola também tenha uma atuação inovadora para poder atender as necessidades próprias do mundo dominado pelas TDIC. Nesse contexto, o letramento digital do professor em formação constitui fator de fundamental importância para a concretização dessa mudança de paradigma.

1.3.2 A *Web 2.0*

Foi Tim O’Reilly quem criou a expressão *Web 2.0*, em 2004, com o objetivo de designar a segunda geração da enorme biblioteca hipertextual criada por Tim Berners-Lee em 1989, depositária das informações armazenadas na Internet e conhecida como *World Wide Web*, ou, simplesmente, *Web*.

³² 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” (MARCUSCHI & XAVIER, 2010, p. 208).

De acordo com Primo (2007), enquanto na primeira geração da *Web*, conhecida como *Web 1.0*, o usuário representava um simples espectador que podia acessar as páginas estáticas da rede e os grandes portais de informação, sem conseguir alterá-los nem reeditá-los, na *Web 2.0*, esse usuário pode publicar conteúdos, inclusive de forma colaborativa, a partir de interfaces simples e, muitas vezes, gratuitas.

Na *Web 2.0* o trabalho é realizado em plataformas originadas da união de vários aplicativos, tendo sido adotado um padrão de conexão de micro-redes que utiliza um processo coletivo para a organização e recuperação de documentos eletrônicos e um método interativo, colaborativo e polifônico de atuação na rede. A ênfase, neste caso, recai na participação, enquanto na *Web 1.0* a ênfase recaía na publicação de conteúdo (PRIMO, 2007).

Entre as diversas ferramentas disponíveis na segunda geração da *Web*, distinguem-se os *softwares* para criação de redes sociais, como o *LinkedIn* e o *Facebook*; as ferramentas de comunicação *online* como o *Skype* e o *Google Talk*; as ferramentas de acesso a vídeos, como o *YouTube* e o *Google Videos*; e as ferramentas de escrita colaborativa, como os *blogs*, os *wikis* e o processador de texto *online Google Docs*, utilizado pelos participantes deste estudo para retextualizar textos acadêmicos em resumos e resenhas.

No âmbito específico da educação e do processo de ensino-aprendizagem, pesquisas como a de Ribeiro e Rocha (2007), Velosso e Marinho (2010), Ribeiro e Alvarenga (2010) e Xavier (2011) comprovam que o interagir e o espírito colaborativo da *Web 2.0* encontram-se incorporados ao cotidiano extraescolar de boa parte dos discentes e docentes dos diferentes níveis de ensino do País, que utilizam ferramentas típicas da segunda geração da *Web* como as que foram citadas no parágrafo anterior. Segundo esses estudos, as atividades que se destacam na preferência de alunos e professores são: a pesquisa na Internet (destinada à realização de tarefas escolares), a comunicação por *e-mail*, a utilização de mensagens instantâneas através do *GTalk* e do *Skype* e a participação em redes sociais.

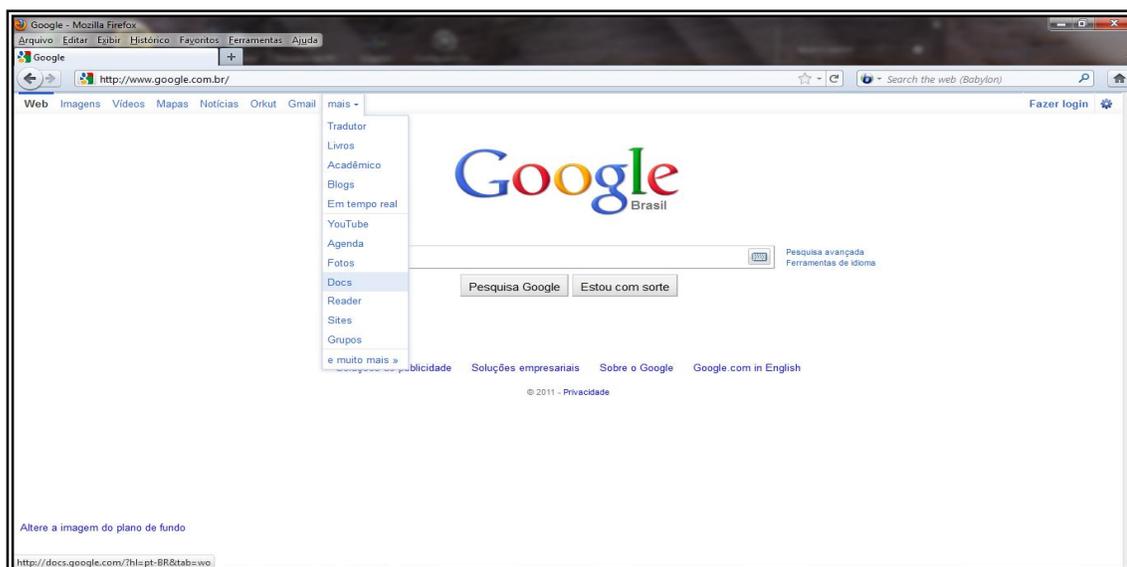
Apesar do sucesso da *Web 2.0*, o próprio Tim Berners-Lee tem falado repetidamente sobre uma terceira geração da *World Wide Web*, que permitiria um maior direcionamento das informações. Na visão de Lee (2011), “O usuário precisa ter mais controle na internet. A *web 2.0* é frustrante porque não é possível usar a vasta quantidade de informações do sistema” (LANG, 2009). De fato, tem ocorrido discussões sobre a existência de uma terceira geração da *Web*, chamada *Web 3.0* ou *Web* semântica, na qual *softwares*

complexos e com elevado grau de autonomia interpretariam os conteúdos registrados pelos usuários, não existindo consenso ainda sobre o tema.

1.3.3 O GOOGLE DOCS

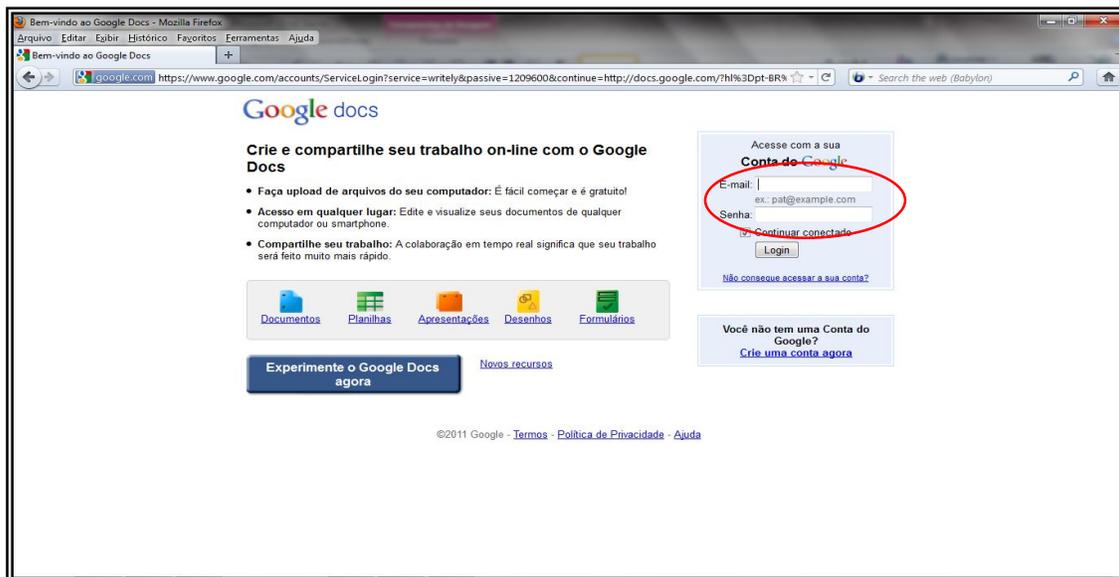
Processador de texto online do *Google*, o *Google Docs* oferece uma interface de aspecto familiar para o usuário, que pode acessá-lo no endereço <http://docs.google.com>, ou através da página do buscador do Google <http://www.google.com.br>, na opção “mais” (Fig.1).

Figura 1: Acesso ao *Google Docs* através da página do buscador do *Google*



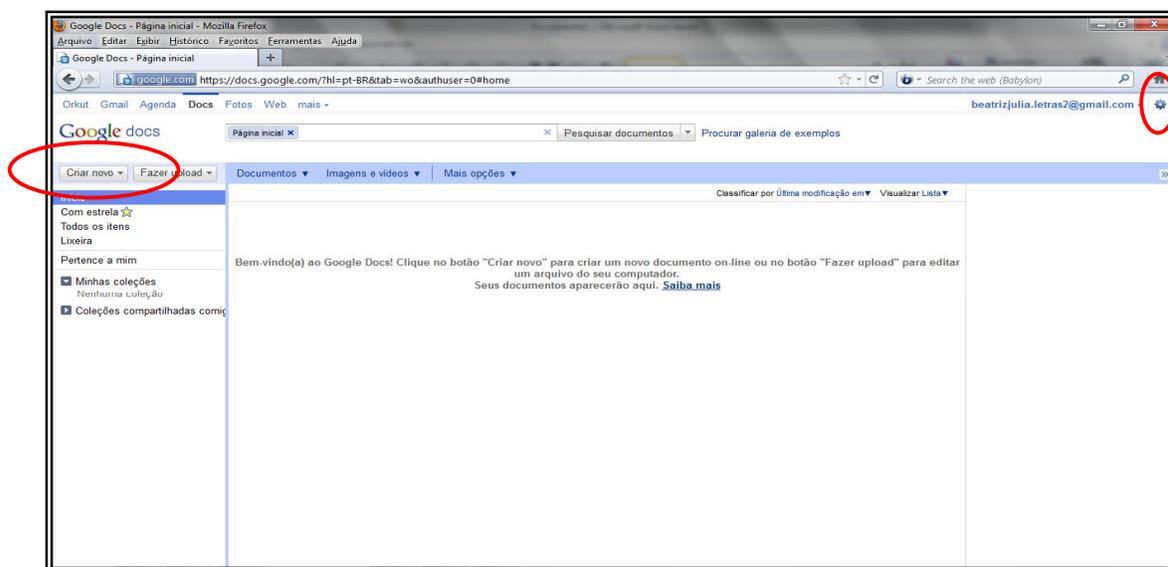
Para entrar no processador de texto, é preciso registrar-se com *login* e senha (ver Fig. 2), ou seja, o usuário deve dispor de uma conta de correio eletrônico (*e-mail*). Vale destacar que a ferramenta apresenta melhor desempenho quando o usuário utiliza o navegador *Google Chrome* e *e-mails* que fazem parte da plataforma do *Google*, como o *gmail*, o *yahoo* e o *hotmail*.

Figura 2: Tela para *login* do usuário no *Google Docs*



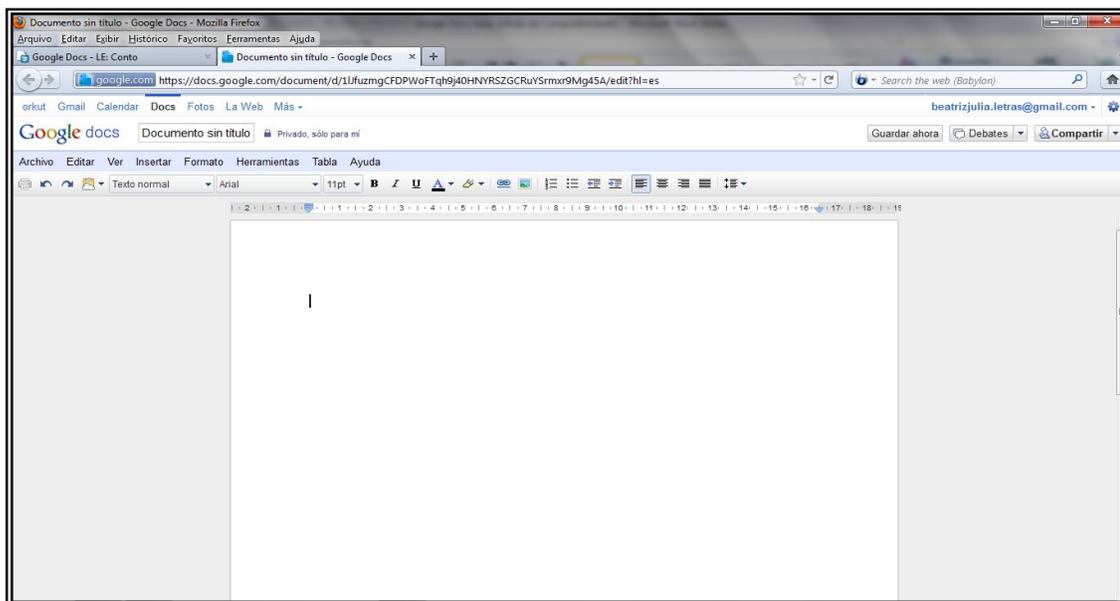
Ao fazer *login* na ferramenta, o usuário terá acesso ao gerenciador do ambiente *Google Docs*, onde poderá criar pastas, documentos, tabelas, apresentações, desenhos e formulários. Acessando as configurações da conta (canto superior à direita), é possível selecionar o idioma de apresentação do *Google Docs* (ver Figura 3).

Figura 3: Tela do gerenciador do ambiente do *Google Docs*



Ao criar um novo documento, o usuário acessa o editor de texto, que apresenta um *design* similar ao do editor *Word* do pacote *Microsoft Office* (Fig. 4).

Figura 4: Tela do Editor de texto do *Google Docs*



Ferramenta de escrita digital hospedada na Internet, o *Google Docs* não ocupa espaço no disco rígido do computador dos usuários, permanecendo acessível em qualquer ambiente que disponha de conexão com a rede mundial de computadores.

Com visual limpo e interface gráfica que segue o padrão da maioria das ferramentas do pacote *Microsoft Office*, o *Google Docs* apresenta *menus* de opções (*menu bar*) que contêm recursos semelhantes aos encontrados nos processadores de texto tradicionais, assim como *menu* de atalhos visuais, que utilizam ícones intuitivos, iniciais de letras ou apenas uma palavra breve para realizar uma funcionalidade ou formatação do texto. A ferramenta também conta com *chat*.

O *Google Docs* permite o *download* e o *upload* de textos, tabelas, apresentações e desenhos, além de apresentar campo de pesquisa de outros documentos, incluindo a opção de pesquisa avançada localizada na página do gerenciador de ambiente. Possibilita a inserção de *links* e imagens nos documentos criados pelos usuários e a visualização do histórico das diversas edições desses arquivos.

Entre todas as características do *Google Docs*, o recurso de comunicação - síncrona (*chat*) e a disponibilização do histórico das diversas edições dos documentos criados pelos usuários, elementos essenciais para a interatividade na prática pedagógica, foram determinantes para a inclusão da ferramenta nesta proposta.

Uma outra funcionalidade importante do *Google Docs* consiste na possibilidade de duas ou mais pessoas poderem “entrar” no mesmo documento - ao mesmo tempo - a partir do compartilhamento do arquivo no editor de texto, condição que pode transformar-se tanto numa valiosa chance de reformulação do texto durante a interação aluno-professor, quanto pode viabilizar, também, a escrita colaborativa.

Atualmente, o *Google Docs* encontra-se em processo de transição para o *Google Drive*, nova ferramenta digital do *Google* que acrescenta a sincronização de arquivos às funcionalidades anteriormente descritas, além de outras modificações pontuais, como o aumento do armazenamento gratuito de 1 GB para 5GB. Conforme informado pelo próprio *Google*, no momento em que o *Google Drive* for aberto pela primeira vez, o nome do serviço no painel de controle será alterado de *Google Docs* para *Google Drive e Google Docs*. Todos os arquivos do *Google Docs* serão acessados a partir do *Google Drive*.

Particularmente em relação ao uso do *Google Docs* nesta pesquisa, é necessário ressaltar que a utilização de uma ferramenta da Internet para a prática de exercícios de retextualização de textos acadêmicos por graduandos de um curso de Letras, conforme aconteceu neste estudo, não somente insere o trabalho no contexto digital da sociedade contemporânea, mas também representa um diferencial com relação a pesquisas sobre essa mesma temática, levadas a cabo por autoras como Matencio (2002, 2003, 2004) e Mata (2008).

Por outro lado, com relação à pesquisa de Sousa (2011), que trata da apropriação do *Google Docs* para o desenvolvimento da produção escrita de professores e alunos de uma escola pública localizada no interior do Ceará, verifica-se que, enquanto o autor foca o ensino de redação por docentes graduados e discentes do nível médio, este trabalho trata do desenvolvimento da produção escrita de professores em formação, graduandos de Letras. Em outras palavras, trata-se de pesquisas com focos diferenciados e complementares.

1.3.4 A escola e o letramento digital

No contexto da sociedade imersa nas TDIC, o letramento digital de discentes e docentes transformou-se em um desafio para a escola³³, instituição responsável pela inclusão digital de alunos e professores, mediante a incorporação da tecnologia à prática da sala de aula. Na opinião de Pereira (2005),

³³ Neste caso, o termo *escola* refere-se ao estabelecimento de qualquer nível de ensino do país.

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano. (PEREIRA, 2005, p. 13)

Neste estudo, dois fatores são considerados fundamentais para a promoção efetiva da inclusão digital de discentes e docentes por parte da escola: os recursos materiais necessários para implantar as TDIC nas instituições de ensino do país e o letramento digital dos alunos e professores que fazem parte dessas instituições.

Sobre o aspecto material envolvido na incorporação do mundo virtual ao ambiente escolar, com relação à esfera pública de ensino no Brasil, pode-se afirmar que, embora os resultados obtidos até o momento sejam discutíveis, muito tem sido gasto pelo governo com o objetivo de concretizar a inclusão digital no território nacional. De fato, foram realizados grandes investimentos para equipar tecnologicamente escolas e universidades, desenvolver novos materiais didáticos e capacitar docentes³⁴. No que diz respeito à esfera privada de ensino, registra-se uma verdadeira corrida das instituições para adquirir computadores, lousas digitais e *tablets* de última geração, demanda favorecida pela queda nos preços dos equipamentos digitais. Por outro lado, a expansão da rede de telecomunicações no país possibilitou uma conexão mais rápida e de melhor qualidade à Internet em grande parte do território nacional. Conhecida pelo nome de *banda larga*³⁵, essa melhor condição técnica de acesso ao meio digital encontra-se, disponível, atualmente, em muitas escolas brasileiras.

Tem-se, assim, equipamentos comprados, materiais didáticos atualizados, docentes capacitados e melhoria no acesso à Internet, elementos que levam a concluir que os recursos materiais necessários para levar a tecnologia digital à área da educação já se encontram instalados e conectados à rede mundial de computadores em boa parte das instituições de ensino do país. Cabe verificar como a escola se apropria desses recursos.

Indo ao encontro da temática do letramento digital, segundo fator relativo à inclusão digital que é considerado neste estudo, Prilla, Muza e Campos-Antoniassi (2011)

³⁴ O Programa Nacional de Tecnologia Educativa/ProInfo (1997) do governo federal constitui um exemplo desse tipo de investimento.

³⁵ Banda larga era o nome usado para definir qualquer conexão à internet acima da velocidade padrão dos modems analógicos (56 Kbps), a chamada Banda estreita ou Banda base. (Fonte: WIKIPÉDIA)

alertam sobre a reflexão provocada pela chegada da tecnologia na sala de aula. Segundo os autores,

A era da cibercultura e a introdução das tecnologias digitais em sala de aula implica em repensarmos a alfabetização e os usos sociais da escrita de uma forma mais intensa. É necessária uma reflexão acerca de tais aspectos e também do letramento numa época em que os computadores são parte integrante das instâncias educacionais e da sociedade em geral. (PRILLA, MUZA E CAMPOS-ANTONIASSI, 2011, s/n).

Abrindo um parêntese para conceituar letramento, pode-se recorrer à definição de Soares (2002), para quem letramento é "*o estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento." (SOARES, 2002, p. 145). Como a própria autora defende, existem vários letramentos, entre eles o letramento digital, que ela conceitua como “certo *estado ou condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

Para Xavier (2009) o letramento digital representa

o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos. Trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on* e *off-line* (XAVIER, 2009, apud XAVIER, 2011, p. 6).

Em outras palavras, o letrado digital é aquele que, além de utilizar de forma eficiente os equipamentos dotados das novas tecnologias, sabe navegar na Internet e utilizar os recursos disponibilizados pelas ferramentas digitais, assim como entrar e sair de *sites*, abrir e fechar programas, buscar informações e salvá-las, utilizando de forma segura e crítica a mídia eletrônica para trabalho, lazer e comunicação, ou seja, é aquele que desenvolveu sua competência digital, conforme conceito enunciado pela Direção Geral para a Educação e Cultura da Comissão Europeia, no seu programa de trabalho *Educação e Treinamento 2010*³⁶ e adotado neste trabalho.

³⁶ A Comissão Europeia, uma das principais instituições da União Europeia (UE), é responsável por representar e defender os interesses da UE no seu conjunto e preparar os projetos de legislação europeia, assegurando a execução das políticas e dos fundos da UE, inclusive para as áreas de educação e cultura. O programa de trabalho *Educação e Treinamento 2010* representa um claro exemplo do trabalho desenvolvido pela Comissão. O motivo da escolha desse programa como base para definir alguns dos conceitos e das categorias de análise que foram utilizados nesta investigação justifica-se pelo fato de a proponente da pesquisa ter procurado apoiar-se em

Retomando a questão da forma como a escola utiliza as TDIC, Coscarelli (2009) ressalta a necessidade da área educacional apropriar-se de maneira adequada do computador e das ferramentas que ele disponibiliza. Segundo a autora,

precisamos entender e criar formas de nos apropriarmos, da melhor maneira possível, das ferramentas que o computador e suas redes disponibilizam, para que possamos fazer bom uso delas. Isso não pode ser diferente na educação. O computador já faz parte da escola de alguma forma, mas isso não significa que ele seja usado com propósitos educacionais, que ele esteja sendo bem usado e que esteja gerando bons resultados (COSCARELLI, 2009, p. 13).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante à de Coscarelli (2009), Snyder (2009) questiona justamente como os professores - considerando aqui tanto os profissionais dedicados ao letramento³⁷ quanto os docentes de forma geral – têm respondido ao uso das tecnologias computacionais no ambiente educacional. A autora, numa retrospectiva que vai da década de 1970 até os anos 2000, afirma que, apesar da resistência inicial, a partir das possibilidades de comunicação da *Web 2.0* nos anos 2000, o interesse aumentou, existindo hoje um número crescente de professores que utilizam as tecnologias digitais na sala de aula, mas alerta para a possibilidade de alunos e professores não estar trilhando o caminho que conduz ao letramento digital:

Em geral, os professores de letramento de todos os níveis de escolarização têm usado as novas tecnologias para continuar fazendo o que eles têm sempre feito. Os alunos usam computadores portáteis como eles usariam seus cadernos. Os professores podem postar exercícios na web, comunicar-se com os alunos por e-mail, e responder aos seus escritos eletronicamente, mas a abordagem tradicional de iniciar uma atividade curricular, estabelecer lições para casa e avaliar o trabalho dos alunos tem sido mantida (SNYDER, 2009, p. 40).

Considerando o letramento digital como a capacidade que o indivíduo possui de dominar o uso da tecnologia e, sobretudo, de apropriar-se dela adequadamente nas suas práticas sociais quotidianas, inclusive nas suas práticas escolares diárias, percebe-se que a instalação de equipamentos com acesso a Internet nas escolas brasileiras pode acabar significando, em muitos casos, uma simples mudança do suporte utilizado na prática da sala de aula.

Por outro lado, retornando às pesquisas de Ribeiro e Rocha (2007), Velosso e Marinho (2010), Ribeiro e Alvarenga (2010) e Xavier (2011), citadas no subtópico 1.3.2,

diretrizes de um organismo oficial da área da educação e da cultura para desenvolver alguns aspectos de seu trabalho.

³⁷ Neste caso, o termo letramento refere-se à atividade de alfabetização.

deve-se lembrar que os dados surgidos dessas investigações revelam a utilização extraescolar habitual das TDIC por parte de muitos alunos e professores no Brasil.

Em outras palavras, apesar da existência de um grande número de escolas que dispõem de computadores conectados à Internet e de alunos e professores que costumam utilizar ferramentas da *Web 2.0* fora do contexto da sala de aula, o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem no ambiente escolar continua sendo preservado, clara evidência da ocorrência de falhas na incorporação das TDIC ao fazer pedagógico e na promoção da inclusão digital dos discentes e docentes por parte da instituição escolar. Para Coscarelli (2009), a origem dessas dificuldades encontra-se na formação dos professores:

Precisamos urgentemente admitir nossas muitas falhas nos cursos de formação de professores [...] Precisamos ter informações atualizadas sobre nossos alunos, sobre a tecnologia e sobre a vida fora da escola, a fim de poder, no ambiente formal de ensino-aprendizagem, lidar da melhor forma possível com a tecnologia, buscando familiarizar nossos alunos com as mais diversas práticas discursivas que a vida contemporânea pode exigir deles, contribuindo assim mais efetivamente para sua formação (COSCARELLI, 2009, p. 16-17).

Evidentemente, apesar de todo o avanço tecnológico, o preparo e o acompanhamento do educador na abordagem das atividades didáticas continuam sendo elementos fundamentais para a motivação do aluno. Se a formação desse futuro docente não contemplar o letramento digital, dificilmente a interação e a construção colaborativa do conhecimento, características das ferramentas da *Web 2.0*, farão parte da prática pedagógica. Cabe, portanto, à universidade, ambiente natural de formação de professores, implementar ações que colaborem com o letramento digital dos graduandos e a incorporação efetiva das TDIC ao fazer pedagógico. A prática de exercícios de retextualização de textos acadêmicos na ferramenta de escrita digital *Google Docs*, conforme desenvolvida neste estudo, pode vir a representar um estímulo valioso para a incorporação efetiva das atividades típicas do meio virtual à sala de aula.

2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado à descrição da investigação sobre retextualização em meio digital desenvolvida com estudantes de Letras da UECE no *Google Docs*. O estudo consistiu numa pesquisa qualitativa, com características de pesquisa-ação (vide definição no subtópico 2.1), cujos aspectos gerais (origem, contexto, participantes), instrumentos e procedimentos de coleta, *corpus* de pesquisa e categorias de análise são descritos nos subtópicos a seguir.

2.1 Características gerais da investigação

A partir de um problema real vivenciado no ambiente de ensino-aprendizagem, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, metodologia considerada neste projeto como um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Embora tenham sido utilizados alguns instrumentos de coleta de dados tipicamente etnográficos, como o formulário de pesquisa e o questionário, a investigação, de caráter descritivo e intervencionista, consistiu em um estudo com características de pesquisa-ação adotado aqui o conceito enunciado por Thiollent (2009):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Seguindo o pensamento de Thiollent (2009), autor que defende a aplicação da metodologia da pesquisa-ação como proposta de investigação que pode ser utilizada nos mais diversos campos de atuação do ser humano, esta pesquisa foi direcionada à área educacional. Assim, no contexto do curso de Letras da UECE e da ferramenta de escrita digital *Google Docs*, a autora da pesquisa montou um experimento de curta-duração, um curso, ao longo do qual focou a problemática da escrita de professores em formação, a partir da prática da retextualização, tentando, ao mesmo tempo, estimular o letramento digital dos graduandos. Para tal, propôs, conduziu e avaliou atividades específicas de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas no *Google Docs*, constituindo uma ação didático-metodológica que deixou transparecer as ideias defendidas por Thiollent (2009):

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática

merecendo investigação para ser elaborada e conduzida [...] Na pesquisa os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 2009, p. 17).

O experimento, submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UECE no dia 09 de julho de 2012, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 05591512.6.0000.5534, foi desenvolvido na sala do Laboratório de Pesquisas em Linguística Aplicada (LAPEL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE e localizado no Centro de Humanidades (CH) dessa Universidade, após a obtenção do parecer favorável nº 100.121 no dia 17 de setembro de 2012, incluído nos anexos deste estudo. Foram realizados 8 (oito) encontros, totalizando 32 horas/aula, no período de 21 de setembro de 2012 a 30 de novembro de 2012. A pedido dos alunos inscritos, esses encontros, programados para acontecer aos sábados pela manhã, acabaram acontecendo às sextas-feiras, das 18h30min às 21h30min.

A escolha do LAPEL como local para a realização do experimento aconteceu em virtude de o laboratório constituir o único espaço do Centro de Humanidades da UECE a contar, na época, com 10 (dez) computadores conectados à Internet, condição considerada necessária ao desenvolvimento da experiência. Posteriormente, foi verificado que, em virtude de problemas técnicos, só 8 (oito) computadores poderiam ser utilizados.

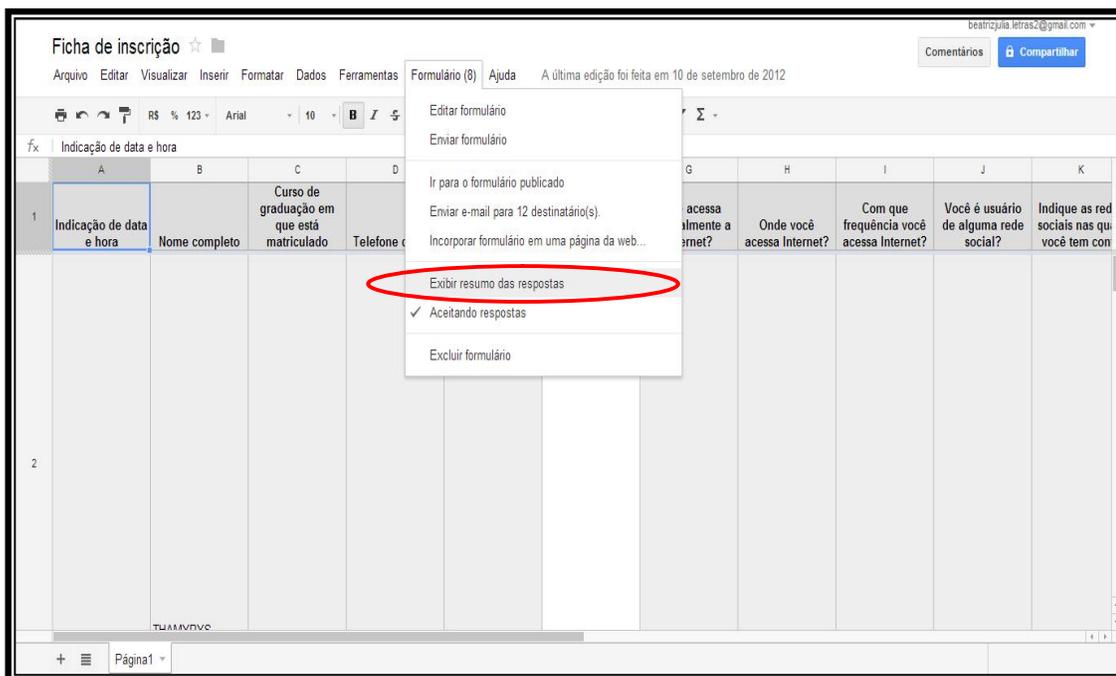
Com referência à seleção dos participantes, o número reduzido de equipamentos com conexão à Internet em efetivo funcionamento no LAPEL acabou influenciando a maneira de divulgar o experimento, bem como a quantidade de professores em formação que foram selecionados para participar dele. Assim, apesar de a pesquisadora ter planejado divulgar os encontros por meio de cartazes fixados nos quadros de aviso do CH da UECE, ela acabou optando por enviar um *e-mail* para alunos da licenciatura em Letras/Espanhol da UECE, que tinham cursado disciplinas ministradas por ela no período de abril de 2010 a setembro de 2011, diminuindo o número de graduandos a serem selecionados de 12 (doze) para 8 (oito). Com essa redução, cada participante da pesquisa pôde dispor de um computador para seu uso individual durante as aulas. No *e-mail*, os alunos foram convidados a participar de um curso de produção escrita - em português - sobre a temática das *redes sociais*, denominado *Produção escrita no ambiente digital a partir da temática das redes sociais*, que dava direito a certificado emitido pela Coordenação do PosLA, valendo no currículo 2 créditos referentes a atividades complementares do Curso de Letras.

Para participar da experiência, os professores em formação precisavam: a) ter cursado um mínimo de 4 (quatro) semestres da licenciatura em Letras, pré-requisito estabelecido para tentar garantir que os interessados tivessem conhecimentos típicos do contexto do curso e alguma maturidade acadêmica, fatores que, sem dúvida, influenciariam o andamento do trabalho em sala de aula; b) ter disponibilidade de acesso à Internet, condição que permitiria a comunicação via *e-mail* e o desenvolvimento - eventual - de tarefas a distância; e c) ter experiência de escrita, a partir da participação habitual em redes sociais, exigência que procurou identificar um elemento facilitador com relação à prática da retextualização de textos acadêmicos no meio digital que focassem as *redes sociais*, temática trabalhada no curso. Deve-se ressaltar, ainda, que os pré-requisitos b) e c) estabeleceram um indicativo de letramento digital mínimo e indispensável que os graduandos deveriam ter para poder frequentar o curso. Fazendo uma rápida análise das condições que acabaram de ser enumeradas, percebe-se que a investigação contou com duas variáveis: uma variável independente, constituída pela retextualização de textos acadêmicos, e uma variável dependente, representada pelo letramento digital.

O preenchimento de todos os pré-requisitos mencionados pôde ser verificado por meio de uma ficha de inscrição virtual, instrumento criado no *Google Docs* pela pesquisadora³⁸, que o compartilhou - através do próprio *Google Docs* - com os estudantes de Letras que manifestaram interesse, via correio eletrônico, em participar do experimento. Na hora em que a pesquisadora compartilhou o arquivo com os graduandos, cada um deles recebeu um link por e-mail, que o *Docs* gerou automaticamente. Quando o estudante clicava no *link* recebido, abria-se a página da ficha de inscrição virtual que ele devia preencher. As informações fornecidas pelos graduandos alimentaram a matriz dessa ficha virtual que a pesquisadora tinha criado no seu *Docs*, arquivo onde os dados de todos os participantes ficaram gravados e que ela podia visualizar de duas maneiras: apresentadas no formato de uma tabela comum ou, a partir dessa tabela, na forma de um resumo, surgido ao clicar na opção *Formulário* da barra de ferramentas do editor de texto do *Docs* e, a seguir, na opção *Exibir resumo das respostas* (vide figura abaixo).

³⁸ No *Google Docs*, o criador de um documento recebe o nome de *proprietário*. No estudo, a pesquisadora/professora é a proprietária da ficha virtual de inscrição.

Figura 5: Opção *Exibir resumo das respostas* no editor de texto do *Docs*.



Cabe aqui esclarecer que a configuração desse resumo depende do tipo de resposta selecionada pelo criador do instrumento. Em outras palavras, ao criar o formulário, deve ser selecionado o tipo de resposta que se deseja receber entre aquelas que são disponibilizadas pelo *Google Docs* (texto, texto de parágrafo, múltipla escolha, caixas de seleção, escolha de uma lista, escala, grade). Essa escolha define o formato no qual serão apresentadas as respostas na opção *Exibir resumo das respostas*. Assim, quando são selecionadas as opções *texto* e/ou *texto de parágrafo*, que exigem uma resposta por extenso, o resumo exibe todas as respostas agrupadas, uma ao lado da outra e, se por acaso alguma das respostas for muito longa, só aparecerá parte dela no resumo. Ao escolher as opções *múltipla escolha* e/ou *caixas de seleção*, as respostas são exibidas no formato de um gráfico colorido com legendas explicativas. Note-se, que, em virtude da ferramenta *Google Docs* pertencer a uma plataforma de origem estadunidense (o *Google*), em alguns gráficos aparece a palavra da língua inglesa *other* no lugar da palavra da língua portuguesa *outros* para indicar opções diferentes daquelas especificadas na ficha de inscrição virtual. O resumo também fornece um gráfico que indica a quantidade de respostas que foram recebidas diariamente. Os formatos

citados podem ser observados no resumo correspondente às respostas enviadas pelos participantes da pesquisa, que é reproduzido a seguir³⁹.

Gráfico 4: Resumo das respostas enviadas da ficha de inscrição

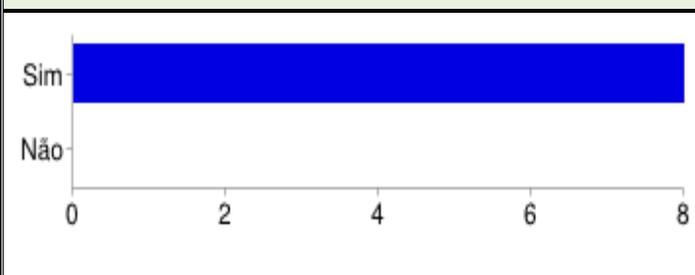
Curso de graduação em que está matriculado

LETRAS – ESPANHOL	LETRAS – ESPANHOL	LETRAS – ESPANHOL
Letras-Espanhol	Letras/Espanhol	Letras Espanhol
Letras – Espanhol	Letras Espanhol	letras - espanhol

Quantidade de semestres e/ou créditos cursados até o momento

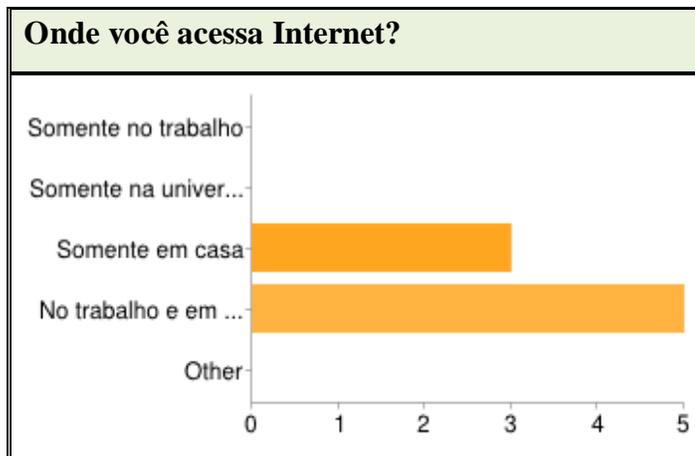
7 semestres - 104 créditos	112 créditos
7º semestre com 124 créditos	6 semestres 8 semestres
7 semestres cursados	140 créditos - cursando 8º semestre
176	

Você acessa habitualmente a Internet?

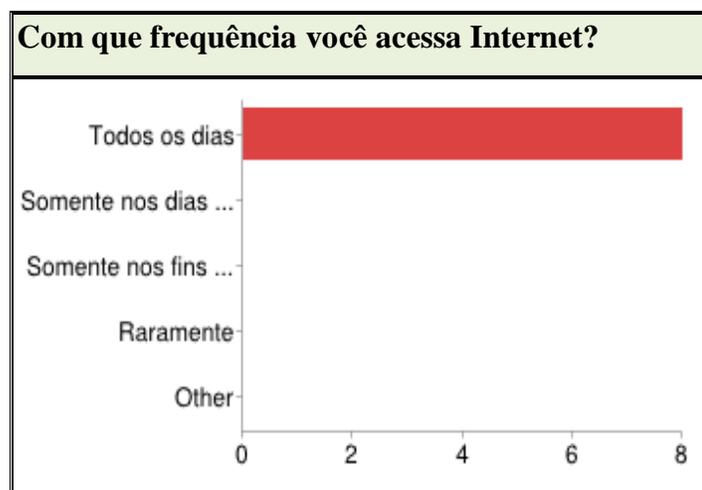


Sim	8	100%
Não	0	0%

³⁹ O resumo das respostas enviadas pelos participantes da pesquisa foi reproduzido em formato similar ao original. Em alguns casos, a soma das percentagens que aparecem no resumo de respostas pode chegar a ultrapassar 100% porque as pessoas podem marcar mais de uma opção de resposta.

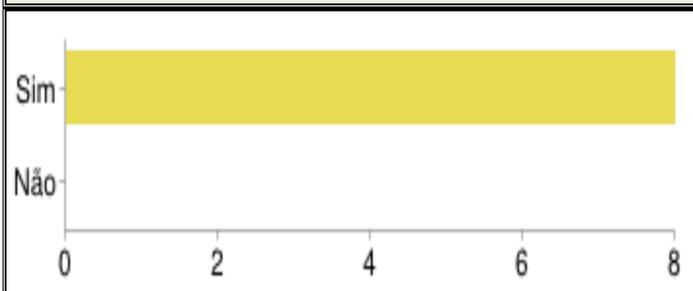


Somente no trabalho	0	0%
Somente na universidade	0	0%
Somente em casa	3	38%
No trabalho e em casa	5	63%
Other	0	0%



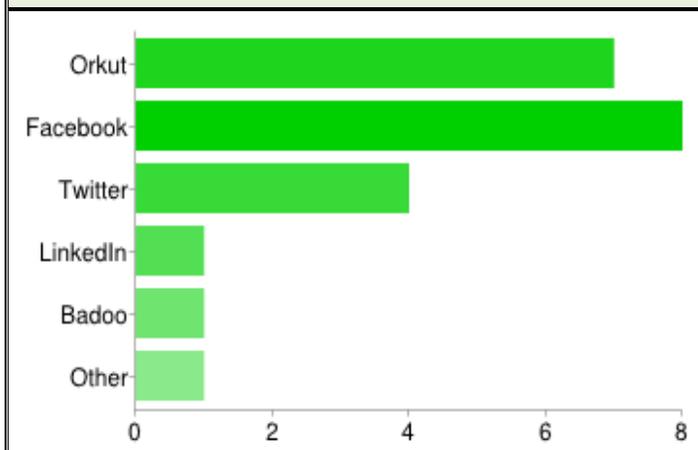
Todos os dias	8	100%
Somente nos dias de semana	0	0%
Somente nos fins de semana	0	0%
Raramente	0	0%
Other		

Você é usuário de alguma rede social?

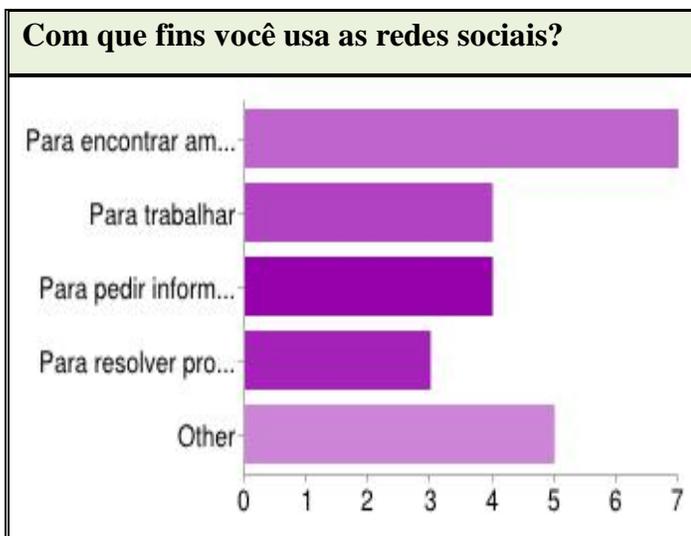


Sim	8	100%
Não	0	0%

Indique as redes sociais nas quais você tem conta



Orkut	7	88%
Facebook	8	100%
Twitter	4	50%
LinkedIn	1	13%
Badoo	1	13%
Other	1	13%



Para encontrar amigos	7	88%
Para trabalhar	4	50%
Para pedir informações	4	50%
Para resolver problemas	3	38%
Other	5	63%

Quais são suas expectativas com relação a este curso?

Creio que será um curso muito produtivo no tocante às discussões sobre as relações sociais no meio digital. Acredito que iremos tentar perceber como ocorrem essas relações, quais os pontos positivos e negativos e, principalmente, por ser um curso na área de linguística, espero que possamos observar também a questão da linguagem e dos códigos que são utilizados nestes meios de comunicação. As expectativas em relação ao curso são boas, já que a produção escrita me interessa bastante e sou um usuário assíduo do meio digital. A internet é uma das ferramentas de trabalho a que me valho em deter... **(resumo incompleto, em virtude do tamanho dos textos ser**

superior ao suportado pela opção *resumo das respostas*).



O resumo das respostas das fichas de inscrição que acabou de ser exibido permitiu verificar que os 8 (oito) estudantes inscritos no curso reuniam todos os pré-requisitos estabelecidos pela pesquisadora para participar do experimento, o que ratifica as informações dadas no parágrafo anterior. De fato, os professores em formação eram alunos dos últimos semestres da licenciatura em Letras/Espanhol da UECE, que possuíam o hábito de acessar diariamente a Internet em casa (ou no trabalho e em casa) e de participar de redes sociais.

Outrossim, por questões de sigilo da pesquisa, não foram exibidos os dados referentes aos nomes e telefones dos participantes da experiência que também fazem parte do resumo de respostas. De fato, o sigilo e a não divulgação personalizada desses dados e de todo o material, produzido, respondido e/ou preenchido pelos graduandos no ambiente digital, foram garantidos a todos os participantes da pesquisa, conforme registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que pode ser encontrado na seção de apêndices deste trabalho. Com relação ao TCLE, é conveniente ressaltar que cada um dos estudantes de Letras que participou do experimento assinou duas vias desse termo, que foram assinadas, também, pela pesquisadora, ficando uma via com o participante e a outra com a pesquisadora. Foi, também, por meio da assinatura do TCLE que os participantes autorizaram a utilização dos dados e das informações coletadas durante o curso para compor os resultados da investigação, bem como sua publicação em periódicos e sua apresentação em eventos científicos.

2.2 Instrumentos de coleta

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados resumos e resenhas produzidos pelos participantes da pesquisa, formulários de pesquisa virtuais preenchidos pelos graduandos ao final de cada encontro e um questionário virtual respondido pelos estudantes no último dia do curso. Os formulários de pesquisa e o questionário virtual foram criados no *Google Docs* pela pesquisadora, que os compartilhou via *Docs* com os graduandos, repetindo o processo seguido com relação à ficha de inscrição virtual, descrito no subtópico anterior. Todos os instrumentos de coleta mencionados foram produzidos, preenchidos e/ou respondidos pelos graduandos no *Google Docs*.

Ao longo dos encontros, os participantes da pesquisa produziram 5 (cinco) resumos e 2 (duas) resenhas no *Google Docs*. Ao final de cada aula, os graduandos preencheram formulários virtuais no *Google Docs*, indicando os recursos da ferramenta que utilizaram durante a aula, assim como as dificuldades encontradas na utilização da ferramenta digital e/ou dos equipamentos disponíveis no LAPEL.

No último dia de aula, os participantes responderam a um questionário virtual, no *Google Docs*, instrumento a partir do qual foi possível conhecer a opinião dos participantes da pesquisa sobre as atividades desenvolvidas, corroborando o conceito enunciado por Oliveira (2010), para quem o questionário

pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo (OLIVEIRA, 2010, p. 83).

Com relação a estudos anteriores, que abordam a prática da retextualização com estudantes de Letras, como os de Matencio (2002, 2003, 2004) e Mata (2008), entende-se que o fato de todos os instrumentos de coleta (resumos, resenhas, formulários e questionário final) terem sido desenvolvidos na ferramenta *Google Docs* constitui um importante diferencial desta pesquisa, que é inserida, assim, no contexto digital da atualidade.

2.3 Corpus da pesquisa

Antes de começar a descrever o *corpus* da pesquisa é necessário esclarecer que dos 8 (oito) alunos de Letras que se inscreveram para participar do curso, 1 (um) desistiu e 2 (dois) só conseguiram produzir 2 (dois) resumos ao longo dos 8 (oito) encontros. No caso de um desses alunos, as produções estavam incompletas. Os textos desses graduandos não foram incluídos no *corpus* da investigação. Os outros 5 (cinco) participantes produziram 5 (cinco)

resumos e 2 (duas) resenhas, a partir de 5 (cinco) artigos acadêmicos, que tratavam da temática das redes sociais.

Tendo em vista que o *Google Docs* permite visualizar todas as alterações que o escritor realiza no seu próprio texto e as datas dessas modificações⁴⁰, ficaram registradas várias versões de cada um dos resumos e resenhas produzidos - na ferramenta - pelos participantes da pesquisa, chegando, às vezes, a somar mais de 20 (vinte) versões de um mesmo texto, razão pela qual foi necessário definir um critério para selecionar o material que seria efetivamente analisado. Assim, considerando que a pesquisadora pretendia verificar se tinha havido algum progresso na escrita dos graduandos ao longo do curso, foram selecionadas a primeira e a última versão de cada resumo e de cada resenha produzidos pelos 5 (cinco) graduandos que cumpriram todas as tarefas solicitadas ao longo do experimento. Tratava-se de 14 (quatorze) textos de cada graduando, totalizando 70 textos e um volume excessivo de dados.

A responsável pela pesquisa analisou novamente o material produzido pelos 5 (cinco) participantes e verificou que 3 (três) deles tinham criado a maior parte dos textos fora do ambiente do experimento e em data posterior à conclusão do curso, contrariando as orientações dadas em sala de aula. Essa verificação foi possível, devido ao *Google Docs* exibir todas as versões de cada documento criado no seu processador de texto, assim como a data de sua criação, conforme foi mencionado no parágrafo anterior. Por outro lado, vários desses resumos e resenhas estavam incompletos. Dessa forma, as produções desses 3 (três) graduandos também foram excluídas do *corpus* da pesquisa, ficando 28 (vinte e oito) textos, produzidos por 2 (dois) participantes, para serem analisados.

No entanto, após novo exame do material coletado ao longo do curso, a investigadora chegou ao recorte efetivamente utilizado, a partir da definição de um *corpus* de pesquisa composto: a) pela primeira e a última versão dos resumos do Texto 1 e do Texto 5 e a única versão da resenha 2 produzidos por esses 2 (dois) participantes, totalizando 10 textos e uma quantidade plausível de dados a serem analisados; b) pelos 8 formulários de pesquisa preenchidos ao final de cada encontro pelos 8 (oito) participantes e c) pelo questionário final preenchido por todos os graduandos. Em outras palavras, embora somente uma parte dos

⁴⁰ O *Google Docs* registra efetivamente todas as alterações introduzidas no documento, seja essa alteração um ponto ou um parágrafo inteiro. Por conta desse recurso, ficam registradas várias versões de cada documento na ferramenta.

textos produzidos por dois participantes tenham sido selecionados para compor o *corpus* da investigação, todos os formulários de pesquisa e o questionário final respondidos por todos os graduandos integraram o *corpus* analisado. Entende-se que a exclusão dos resumos dos Textos 2, 3 e 4 e da resenha 1 não afetou a coleta de dados no que diz respeito à verificação da existência de algum progresso na escrita dos graduandos, haja vista que o *corpus* definido para a análise forneceu dados suficientes sobre o assunto.

2.4 Procedimentos de coleta

Depois de verificar as condições de funcionamento dos 8 (oito) computadores com conexão à Internet instalados no LAPEL, de instalar o navegador *Google Chrome*⁴¹ em todas as máquinas, de planejar cuidadosamente as aulas e de obter o parecer favorável N° 100.121 do Comitê de Ética da UECE, cuja cópia encontra-se na seção de Anexos do estudo, a pesquisadora deu início ao curso de produção escrita no ambiente digital com 8 (oito) estudantes do curso de Letras/Espanhol da UECE.

No primeiro encontro, a professora/pesquisadora apresentou as linhas gerais do curso para os graduandos, esclarecendo que, de acordo com o planejado, todas as atividades deveriam ser realizadas no contexto da sala de aula. Após a exibição e debate de alguns vídeos sobre as redes sociais, a docente apresentou o *Google Docs*, orientando os participantes da pesquisa sobre o funcionamento dessa ferramenta de escrita digital, suas características e recursos. Depois da apresentação, os graduandos assinaram o TCLE.

Com a intenção de promover o conhecimento de termos, conceitos e gêneros textuais próprios da área da linguagem, tópicos que, segundo Matencio (2002), constituem pontos críticos na escrita acadêmica dos graduandos (vide p. 38), a pesquisadora utilizou artigos científicos de Ribeiro e Alvarenga (2010), Batista Jr.; Silva e Lira (2011), Aguiar e Silva (2010), Recuero (2012) e Amaral (2011) como textos de partida a serem retextualizados em resumos e resenhas acadêmicas pelos participantes. Esses artigos foram selecionados por abordarem diversos aspectos das redes sociais e terem sido publicados há menos de 5 (cinco) anos por profissionais de diferentes áreas (Letras, Biblioteconomia, Comunicação Social). No caso específico do texto de Ribeiro e Alvarenga (2010), o fato de o artigo apresentar uma

⁴¹ Conforme mencionado no subtópico 1.3.3, o *Google Docs* apresenta melhor desempenho quando o usuário utiliza o navegador *Google Chrome*, motivo pelo qual a pesquisadora instalou o navegador nos computadores do LAPEL.

pesquisa quantitativa⁴² representou um elemento determinante para a sua inclusão no conjunto de textos que foram utilizados no curso.

Ao longo dos encontros, durante os quais não foi utilizado material impresso, a professora/pesquisadora promoveu discussões com os graduandos, que compartilharam experiências e opiniões sobre determinados aspectos das redes sociais, que ela sugeria com o objetivo de introduzir um vídeo e/ou a leitura de cada um dos artigos selecionados. No tocante aos textos, depois desses momentos de construção do conhecimento na interação da sala de aula, e a partir de dados fornecidos pela professora, os graduandos buscavam na Internet o artigo que seria trabalhado no encontro, faziam o *download* do material e o salvavam em uma pasta criada por eles nos computadores do LAPEL. Esse processo, que incluiu atividades como navegar na Internet, escolher e usar um motor de busca, buscar o artigo acadêmico indicado, achá-lo, fazer o download do arquivo e salvá-lo na pasta criada no computador, foi repetido com cada um dos 5 (cinco) textos de partida. As observações que a professora/pesquisadora fez sobre essas atividades serviram, junto com os formulários de pesquisa virtuais que os participantes preencheram, ao final de cada encontro, para verificar a competência digital dos graduandos.

De acordo com o planejamento realizado pela pesquisadora, após a leitura virtual do texto de partida, cada participante produziria - no *Google Docs* - 1 (um) resumo, totalizando 5 (cinco) resumos ao final do curso. Posteriormente, produziram 3 (três) resenhas acadêmicas, também no *Docs*. A primeira resenha seria produzida a partir do resumo do Texto 1, a segunda seria produzida a partir dos resumos dos Textos 2 e 3 e a última surgiria a partir dos resumos dos textos 4 e 5. O primeiro resumo e a primeira resenha seriam produzidos pelos participantes sem orientação da professora, que lhes apresentaria, logo depois, as características desses gêneros acadêmicos. Os participantes da pesquisa deveriam ler os textos de partida na tela do computador e produzir todos os resumos e resenhas na sala de aula. Também deveriam preencher um formulário de pesquisa ao final de cada um dos 8 (oito) encontros e responder um questionário virtual no último dia de aula, conforme relatado anteriormente. A quantidade de horas do curso, que se revelou insuficiente para executar todas as tarefas planejadas, somada à realidade dos graduandos, que é relatada a seguir, acabou alterando esse planejamento.

⁴² O tipo de pesquisa que costuma predominar na área das Ciências Humanas é a pesquisa qualitativa, podendo, às vezes, se tratar de uma pesquisa qualitativa com alguns elementos da pesquisa quantitativa.

Apesar da boa vontade e do esforço realizado pelos graduandos para participar do curso, as dificuldades causadas pelo cansaço decorrente da longa jornada de trabalho deles (todos trabalhavam dois turnos diariamente) acabaram prejudicando o andamento dos trabalhos. Não obstante o nível de evasão ter sido pequeno (somente um deles desistiu de participar do experimento), as circunstâncias descritas afetaram o desenvolvimento do curso, ao longo do qual os participantes, que faltaram frequentemente às aulas, apresentaram dificuldades tanto para realizar a leitura dos artigos (por tratar-se de artigos científicos, alguns desses textos tinham uma extensão considerável), quanto para produzir os resumos e resenhas durante os encontros (somente um dos participantes produziu todos os textos em sala de aula). Deve-se destacar, ainda, que, apesar de os alunos terem compartilhado os arquivos das suas produções com a professora (recurso que possibilitou que a docente e os discentes estivessem no mesmo texto ao mesmo tempo), e de esta ter realizado diversas intervenções orientando os graduandos a respeito da escrita, praticamente nenhum deles reescreveu os textos, ficando, inclusive, algumas produções incompletas. Em outras palavras, o *chat* e as possibilidades de escrita colaborativa disponibilizadas pelo *Google Docs* foram pouco aproveitados durante o curso, tanto pela pesquisadora, que não pôde acompanhar a contento a construção do texto, orientando e corrigindo as produções, visto que uma boa parte dessas produções acabou sendo realizada fora do ambiente de sala de aula, quanto pelos alunos, que não tiveram disposição (nem tempo) para desenvolver a escrita em colaboração. Dessa forma, percebe-se que, embora os professores em formação ocupassem posições simétricas no ambiente da sala de aula, a colaboração, durante o curso, aconteceu dentro da concepção vygotskyana de interação entre o participante mais experiente (neste caso, a professora/pesquisadora) e os participantes menos experientes (neste caso, os graduandos).

Com relação aos exercícios de retextualização, apesar das dificuldades, 5 (cinco) dos 8 (oito) estudantes de Letras inscritos no curso produziram os 5 (cinco) resumos previstos no planejamento e 2 (duas) das 3 (três) resenhas solicitadas, deixando de produzir a resenha do Texto 1, após negociação com a pesquisadora. Com referência ao letramento digital, os participantes da pesquisa preencheram todos os formulários de pesquisa virtual disponibilizados ao final de cada aula e responderam ao questionário final no último dia do curso.

2.5 Categorias de análise

Neste subtópico são apresentadas as categorias de análise estabelecidas pela pesquisadora para verificar os objetivos específicos da investigação.

Com referência à produção escrita dos participantes da pesquisa, foram analisados dois dos processos desenvolvidos pelos graduandos ao retextualizar artigos acadêmicos em resumos e resenhas: a) o processo de redução e reordenação da informação semântica, cuja análise foi realizada com base nas quatro macrorregas de Van Dijk (1992): omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar, e b) o gerenciamento das vozes presentes nos discursos que foram retextualizados, processo analisado com base na tipologia dos modos de referência ao discurso do outro de Boch e Grossmann (2002), quais sejam: evocação, reformulação, *ilhota citacional* e citação autônoma.

A condição de letrados digitais dos participantes da pesquisa foi verificada de duas maneiras: a) por meio da análise dos formulários de pesquisa virtuais, preenchidos pelos professores em formação ao final de cada encontro, e b) a partir da observação das atividades de busca dos textos de partida na Internet, processo descrito no subtópico 2.4. Nestes dois casos, foram aplicados critérios fundamentados na competência chave apontada pelo programa de Educação e Treinamento 2010 da Comissão Europeia, são eles: a) habilidade para navegar na Internet; b) habilidade para utilizar os recursos disponíveis na Internet ou em ferramentas de rede; c) habilidade para procurar e acessar um site da *Web* e para utilizar serviços como o e-mail e os fóruns de discussão; d) habilidade de busca, coleta (download) e processamento de informações, distinguindo o relevante do irrelevante; e) habilidade para abrir um programa, salvar informação e sair. As observações realizadas pela professora/pesquisadora durante os encontros complementaram esses dados.

3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são analisados e discutidos os dados coletados ao longo da investigação que se encontram relacionados às questões da produção escrita e do letramento digital dos participantes da pesquisa. A análise comportou o estudo dos processos de redução e reordenação semântica e de gerenciamento das vozes do discurso, desenvolvidos por estudantes do curso de Letras da UECE ao retextualizar textos acadêmicos em resumos e resenhas, bem como abrangeu o exame de aspectos referentes à competência digital desses graduandos, verificados durante o curso de produção escrita no ambiente virtual do qual eles participaram. No capítulo apresenta-se, ainda, a opinião dos estudantes sobre as atividades praticadas ao longo do experimento.

3.1 A questão da produção escrita: a retextualização de textos acadêmicos

A questão da produção escrita de professores em formação foi investigada a partir de textos retextualizados por participantes da pesquisa ao longo do curso ministrado pela professora/pesquisadora. O *corpus* analisado, composto pela primeira e pela última versão dos resumos do Texto 1 e do Texto 5 e por uma única versão da resenha 2⁴³, foi produzido - no *Google Docs* - por 2 (dois) estudantes de Letras da UECE, especificamente, por 2 (dois) graduandos da licenciatura em Letras/Espanhol dessa universidade. Com relação à composição do *corpus* da investigação, segundo relatado no subtópico 2.3, depois de examinar cuidadosamente o material produzido pelos graduandos durante o curso, a professora/pesquisadora considerou este recorte adequado para a realização do estudo proposto.

Com a intenção de preservar o sigilo dos dados e simplificar a redação do trabalho, os autores das produções são doravante denominados A1 e A2, enquanto os textos de partida passam a ser identificados como T1, T4 e T5 e os gêneros resumo e resenha, como RS e RE, respectivamente. Acredita-se que os textos selecionados forneceram dados suficientes para a análise do tratamento da informação semântica e da citação do discurso do outro, processos focados nesta parte da investigação.

3.1.1 A análise do tratamento da informação semântica

⁴³ O corpus da pesquisa é composto: a) pela 1ª e a última versão do RST1 produzidas por A1 e por A2; b) a) pela 1ª e a última versão do RST5 produzidas por A1 e por A2; c) pela única versão da RE2 produzida por A1; d) pela única versão da RE2 produzida por A2.

A partir da prática da leitura compreensiva os participantes da pesquisa identificaram a macroestrutura de 3 (três) textos de partida – o T1, o T4 e o T5 - e os transformaram em novos gêneros. Os textos, 3 (três) artigos acadêmicos que foram incluídos na seção de Anexos do estudo, apresentam diferentes facetas da temática das redes sociais.

Com relação ao tratamento da informação semântica contida nos textos de partida, a análise das estratégias às quais os estudantes recorreram para conservar o significado dos artigos lidos, eliminar as informações secundárias e produzir novos gêneros foi realizada com base nas 4 (quatro) macrorregras de Van Dijk (1992), quais sejam: omitir (eliminação de informação não essencial), selecionar (supressão de informação óbvia e/ou redundante), generalizar (substituição de informação por um conceito maior, que a engloba) e construir ou integrar (elaboração de uma nova informação que substitui a que aparece inicialmente e que, geralmente, não consta no texto partida)⁴⁴. Com a intenção de disponibilizar uma melhor visualização da análise, a primeira e a última versão do RST1 e do RST5 criadas por A1 e A2 no *Google Docs*, foram agrupadas de acordo com o produtor do texto e reproduzidas - literalmente - no formato de quadros⁴⁵, nos quais os parágrafos que se correspondem (nas duas versões) aparecem alinhados. A única versão da RE2 produzida por A1 e por A2 também é apresentada nesse formato.

Nos quadros, os trechos dos textos nos quais foi identificada a aplicação das estratégias de seleção, de generalização ou de construção da informação semântica foram destacados em negrito. O tipo (nome) da estratégia aparece especificado entre parênteses, em caixa alta e na cor azul, logo depois do trecho em negrito. Com relação à estratégia de omissão da informação semântica, tipologia que também aparece especificada entre parênteses, em caixa alta e na cor azul, é preciso esclarecer que a referência a essa estratégia no corpo do texto indica o apagamento de informação nesse ponto da produção. As passagens que não aparecem destacadas em negrito sinalizam trechos, nos quais o participante não recorreu a nenhuma das estratégias mencionadas para transformar o texto de partida no texto final, tendo-se limitado, nesses casos, à reprodução, quase idêntica, do texto de partida. Por outro lado, as passagens que aparecem digitadas, riscadas, e/ou selecionadas em outras cores indicam mudanças introduzidas por A1 e/ou A2 nas versões do RS ou da RE exibidas no

⁴⁴ As temáticas do tratamento da informação semântica e das macrorregras de Van Dijk foram desenvolvidas no capítulo 1, subtópico 1.1.4.1.

⁴⁵ Este modelo é uma adaptação daquele utilizado por Matencio (2004) e por Mata (2008).

estudo, que foram verificadas com relação à versão anterior do texto produzido por esse mesmo participante. Tanto a identificação das alterações entre as diferentes versões dos textos, quanto o destaque dessas mudanças em outra cor constituem ações/recursos automáticos da ferramenta *Google Docs*.

3.1.1.1 O tratamento da informação semântica no RST1 produzido por A1

Neste subtópico inicia-se a exposição de versões dos resumos e resenhas produzidos pelos participantes da pesquisa, a partir de artigos acadêmicos. Essas versões são expostas nos quadros de número 3 a 15. Após a exibição de cada quadro, analisam-se de forma breve os resultados considerados mais importantes.

No Quadro 3 são exibidas a primeira e a última versão do resumo do primeiro texto de partida que A1 produziu no *Google Docs*, bem como são destacadas as estratégias de redução e reordenação da informação semântica identificadas nesses textos.

Quadro 3: A redução e a reordenação semântica nas versões do RST1 produzidas por A1

Linha	1ª versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h49min do dia 21 de setembro de 2012.	Última versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 15h01min do dia 4 de outubro de 2012.
1	O professor e o avatar do professor nas	O professor e o avatar do professor nas
2	redes sociais	redes sociais
3		
4		
5		Ana Elisa Ribeiro
6		Paulo J. L. Alvarenga
7	Resumo	Resumo
8	(OMISSÃO)	
9		
10	As redes sociais, mesmo antes	Para Ribeiro e Alvarenga, o
11	de ferramentas sofisticadas, já	debate sobre redes sociais está em
12	existiam, como o nome já diz, rede	pauta atualmente. (SELEÇÃO
13	social são teias que interligam	seguida de OMISSÃO) E essas redes
14	peças, (CONSTRUÇÃO seguida de	sociais formam-se com ou sem
15	OMISSÃO) hoje, claro, isso se torna	tecnologias, porém certamente se
16	mais evidente com o advento da	equipam com a ajuda de ambientes
17	internet e, conseqüentemente, das	como Orkut, Twitter ou o Facebook.
18	redes sociais, como Orkut, Twitter e o	Para eles, as relações entre as pessoas
19	Facebook, que são as mais acessadas	parecem multiplicar, já que os
20	no Brasil. (SELEÇÃO)	vínculos entre elas tornam-se mais
21		visualizáveis (SELEÇÃO)
22	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
23		
24	Este artigo, enfatiza a faceta	E, este artigo, O professor e o

25	digital do professor, ou, simplesmente	<i>avatar do professor nas redes sociais,</i>
26	o avatar do professor.	ênfatisa a faceta digital do professor,
27	(CONSTRUÇÃO) O texto enfatiza	ou, simplesmente o seu avatar.
28	que esse avatar é mais do que o	(CONSTRUÇÃO) O texto expõe que
29	apelido, é uma personalidade, uma	esse personagem é mais do que o
30	imagem, um gênio, é uma identidade	apelido, é uma personalidade, uma
31	digital. O professor, inclusive, pode ter	imagem, um gênio, é uma identidade
32	mais de um avatar, em redes sociais	digital. O docente, inclusive, pode ter
33	distintas e esses avatares podem ou	mais de um perfil em redes sociais
34	não serem de personalidades iguais.	distintas e esses avatares podem ou
35	(SELEÇÃO) Também, versa sobre a	não serem de personalidades iguais.
36	relação que o professor tem com a	(SELEÇÃO) Também, versa sobre a
37	internet, as redes sociais e esse meio	relação que o educador tem com a
38	digital em sala de aula.	internet, as redes sociais e esse meio
39	(CONSTRUÇÃO)	digital em sala de aula.
40		(CONSTRUÇÃO)
41		
42	Foi realizada uma pesquisa,	Foi realizada uma pesquisa,
43	via internet, através de redes sociais,	via internet, através de redes sociais,
44	onde somente professores	onde somente professores
45	participaram e responderam sobre	participaram e responderam sobre a
46	essas questões. (SELEÇÃO) A	questão da ligação entre a docência e
47	maioria desses professores moravam	a rede digital. Sendo, a maioria,
48	ou residiam nas regiões Sudeste e	atuante no ensino médio.
49	Nordeste, entretanto, segundo os	(SELEÇÃO) Grande parcela dos
50	autores, isso não significa,	participantes moravam ou residiam
51	necessariamente que essas regiões são	nas regiões Sudeste e Nordeste,
52	as que mais os professores	entretanto, segundo os autores, isso
53	aproximam as redes sociais das salas	não significa, necessariamente, que
54	de aula. (SELEÇÃO)	essas regiões sejam as que mais usam
55		as redes sociais em salas de aula.
56		(SELEÇÃO)
57		
58	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
59		
60		Segundo a pesquisa, a maior
61		parte dos docentes tem formação em
62		nível de graduação, porém, esses
63		profissionais têm qualificação
64		contínua, já que grande parcela
65		declara estar cursando mestrado.
66		Também se ressalta a importância da
67		formação continuada em relação aos
68		usos e à reflexão sobre tecnologias na
69		educação, que, segundo os dados
70		coletados, 41% dos participantes só
71		tiveram contato ostensivo de discutir
72		as tecnologias digitais e suas
73		aplicações na educação quando
74		cursaram a pós-graduação.

75		(SELEÇÃO)
76		
77		(OMISSÃO)
78		
79		
80		
81	A maioria dos professores,	Apesar de serem poucos os
82	mais de 80%, disseram que eram	que tiveram a oportunidade de
83	usuários frequentes de redes sociais,	discutir os meios digitais inseridos na
84	das quais o Orkut eram ainda a mais	educação, mais de 80% disseram que
85	acessada, seguida do Twitter e o do	eram usuários frequentes de redes
86	Facebook. Diante disso, perguntados	sociais, das quais o Orkut era ainda a
87	sobre o contato com os alunos nesse	mais acessada, seguida do Twitter e o
88	meio, a maioria respondeu que sim,	do Facebook. Diante disso,
89	que compartilha e interage nas redes	perguntados sobre o contato com os
90	sociais com os alunos, mas grande	alunos nesse meio, a maioria
91	parte declarou que nunca ou quase	respondeu que sim, que compartilha
92	nunca convidava-os. A respeito das	e interage nas redes sociais com os
93	redes sociais servirem como	alunos, mas grande parte declarou
94	aprendizado complementar de	que nunca ou quase nunca convidava-
95	alguma forma, mais da metade	os. A respeito das redes sociais
96	respondeu que sim, enquanto outra	servirem como aprendizado
97	parcela apenas considera “mais ou	complementar de alguma forma, mais
98	menos”. (SELEÇÃO)	da metade respondeu que sim,
99		enquanto outra parcela apenas
100		considera “mais ou menos”. (SELEÇÃO)
101	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
102		
103		
104		
105	A pesquisa mostra que	De acordo com as respostas
106	embora o professor não ensine seus	dos participantes, os educadores
107	alunos a usar as redes sociais, os	sempre abordam as pesquisas de seus
108	mesmo a utilizam para tirar dúvidas,	alunos na web com os temas da ética,
109	fazer pesquisas e resolver seus	confiabilidade e credibilidade,
110	problemas. Para a maioria dos	embora nem sempre o professor
111	professores as redes sociais já fazem	dedique algum tempo a ensinar como
112	parte do cotidiano escolar, e quase	se fazer a pesquisa. Para a maioria
113	todas as escolas possuem laboratório	dos docentes, as redes sociais já fazem
114	de informática, embora seja comum o	parte do cotidiano escolar, e quase
115	bloqueio de determinados sites.	todas as escolas possuem laboratório
116	(SELEÇÃO)	de informática, embora seja comum o
117		bloqueio de determinados sites. (SELEÇÃO)
118	Um fato curioso é que a	Um fato curioso é que a
119	metade das escolas estão no universo	metade das escolas estão no universo
120	digital e se preocupam em ocupar um	digital e se preocupam em ocupar um
121	espaço virtual, enquanto a outra	espaço virtual, enquanto a outra
122	metade parece não ter muito interesse	metade parece não ter muito interesse
123	com esse fato. Outra coisa é que há	com esse fato. Outra coisa é que há
124	uma aceitação de que a web esteja na	uma aceitação de que a web esteja na

125	escola, porém não há essa mesma	escola, porém não há essa mesma
126	aceitação de que a escola esteja na	aceitação de que a escola esteja na
127	web. (SELEÇÃO)	web. (SELEÇÃO)
128		
129	(OMISSÃO)	
130		A maioria dos participantes da
131		pesquisa acredita ter conhecido os
132		ambientes digitais antes de seus alunos,
133		apesar da aclamação do “nativo digital”
134		do americano Marc Prensky, em 2001.
135		
136		O educador respondente
137		também se considera mais ligado às
138		novas tecnologias do que seus colegas
139		de trabalho, embora não se arrisque a
140		dizer que é quem mais emprega as
141	Outro fato interessante é que,	TIC nas aulas. (SELEÇÃO) Ainda
142	segundo professores, os estudantes se	segundo os entrevistados, os estudantes
143	interessam mais por atividades que	se interessam mais por atividades que
144	envolvam novas tecnologias, e a relação	envolvam novas tecnologias e a relação
145	professor-aluno melhora quando os dois	professor-aluno melhora quando os dois
146	se envolvem nas mesmas redes sociais.	se envolvem nas mesmas redes sociais.
147		
148	(OMISSÃO)	Indagados acerca da melhora
149		da atuação em sala de aula através do
150		uso das tecnologias, os respondentes
151		ficaram divididos, para pouco mais
152		da metade dos docentes, houve
153		melhora na atuação em sala, para a
154		outra metade a resposta está mais
155		próxima do não. (SELEÇÃO)
156		
157		(OMISSÃO)
158		
159		Diante de alguns dados,
160		surgiu a curiosidade de promover
161		alguns cruzamentos de respostas, na
162		intenção de ver algumas correlações.
163		Entre elas, foi possível observar que
164		os professores de diversos níveis de
165		qualificação conferem importância ao
166		uso de redes sociais no ensino,
167		inclusive os graduados, que foram o
168		maior número de participantes e que,
169		em tese, não tiveram tantas
170		oportunidades de discutir educação e
171		tecnologia na licenciatura.
172		(SELEÇÃO)
173		
174		(OMISSÃO)

175		
176		
177		
178		
179		
180		Estes e os mestres parecem
181		usar mais os meios digitais redes
182		sociais , porém são os professores que
183		atuam no ensino superior que travam
184		mais diálogos com seus alunos nas
185		redes sociais . (SELEÇÃO)
186		(OMISSÃO)
187		
188	Em suma, ficou esclarecido	O artigo conclui que o
189	que o professor que participou da	professor que participou da pesquisa,
190	pesquisa, está interessado nas redes	está interessado nas redes sociais
191	sociais como meio de propagação do	como meio de propagação do
192	conhecimento, servindo como um	conhecimento, servindo como um
193	instrumento complementar no ensino,	instrumento complementar no ensino,
194	seja qual for o nível de qualificação	seja qual for o nível de qualificação
195	do discente ou do docente.	do discente ou do docente.
196	Entretanto, foi verificado que o	Entretanto, foi verificado que o
197	professor trabalha dentro de uma	educador trabalha dentro de uma
198	realidade ainda um pouco distante	realidade ainda um pouco distante
199	dessa relação web-sala de aula,	dessa relação web-sala de aula,
200	muitas escolas ainda adotam uma	muitas escolas ainda adotam uma
201	postura bastante conservadora,	postura bastante conservadora,
202	porém, é visto com entusiasmo, pelos	porém, é visto com entusiasmo, pelos
203	autores, essa nova ferramenta, que	autores, essa nova ferramenta, que
204	vem para ajudar na aprendizagem e	vem para ajudar na aprendizagem e
205	interação e que a cada dia cresce,	interação e que a cada dia cresce.
206	também, há uma esperança que o	Também, há uma esperança que o
	avatar do professor se torne uma	avatar daqueles que lecionam se
	relevante identidade nessa	torne uma relevante identidade nessa
	caminhada. (CONSTRUÇÃO)	caminhada. (CONSTRUÇÃO)

Ao observar as versões do RST1 exibidas no Quadro 3, percebe-se que, para retextualizar o texto de partida, A1 recorreu, na maior parte das vezes, à estratégia de omissão e, somente algumas vezes, às estratégias de seleção e de construção da informação semântica contida no texto de partida. Verifica-se, também, que a seleção de informação semântica representa a omissão de dados (A1 elimina trechos inteiros do texto de partida) e não a reelaboração do T1, prática desenvolvida por A1 somente nos casos em que recorreu à estratégia de construção. Pode-se afirmar que a excessiva omissão de informação semântica, sobretudo na primeira versão do texto, fez com que o graduando não conseguisse preservar totalmente o significado do texto original. Nota-se que a mudança registrada entre a primeira e a última versão do RST1 não decorre da reelaboração do texto de partida, mas do acréscimo de informações/parágrafos à última versão do RS. Ao comparar as versões criadas pelo

graduando com o texto de partida percebe-se que, por diversas vezes, A1 reproduziu fielmente passagens do T1. Em outras ocasiões, A1 mudou o sentido de alguns enunciados ao retextualizá-los. Exemplos dessas operações são exibidas nos dois quadros apresentados a seguir.

No Quadro 4 são expostos trechos da última versão do RST1 produzida por A1, nos quais é possível identificar a reprodução literal de partes do texto retextualizado.

Quadro 4: Exemplos de trechos do RST1 criado por A1 que reproduzem passagens do texto de partida

Linha RST1	Trechos da última versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 15h01min do dia 4 de outubro de 2012.	Trechos do texto de partida
12 13 14 15 16 17 18 19 20	[...] E essas redes sociais formam-se com ou sem tecnologias, porém certamente se equipam com a ajuda de ambientes como Orkut, Twiter ou o Facebook. Para eles, as relações entre as pessoas parecem multiplicar, já que os vínculos entre elas tornam-se mais visualizáveis. [...]	[...] Redes sociais formam-se com ou sem tecnologias digitais, mas certamente se equipam com a ajuda de ambientes como o Orkut, o Twiter ou o Facebook. As relações entre as pessoas parecem se multiplicar, já que os vínculos tornam-se mais visualizáveis. [...]
69 70 71 71 73 74	[...] segundo os dados coletados, 41% dos participantes só tiveram contato ostensivo de discutir as tecnologias digitais e suas aplicações na educação quando cursaram a pós-graduação. [...]	[...] Segundo os dados coletados, a (sic) 41% dos participantes considera que só teve oportunidade ostensiva de discutir tecnologias digitais e suas aplicações na educação quando cursou a pós-graduação. [...]
130 131 132 133 134	[...] A maioria dos participantes da pesquisa acredita ter conhecido os ambientes digitais antes de seus alunos, apesar da aclamação do “nativo digital” do americano Marc Prensky, em 2001. [...]	[...] Apesar da aclamação do “nativo digital” (do americano Marc Prensky, em 2001) e da familiaridade do jovem com a web, a maior parte dos professores acredita ter conhecido os ambientes das redes sociais antes de seus alunos [...]
136 137 138 139 140 141	[...] O educador respondente também se considera mais ligado às novas tecnologias do que seus colegas de trabalho, embora não se arrisque a dizer que é quem mais emprega as TIC nas aulas [...]	[...] O professor respondente também se considera mais ligado às novas tecnologias do que seus colegas de trabalho (Graf. 25), embora não se arrisque a dizer que é quem mais emprega as TIC nas aulas (Graf. 26). [...]
142 143	[...] segundo os entrevistados, os estudantes se interessam mais por atividades que	[...] Segundo os professores, os estudantes se interessam mais por

144	envolvam novas tecnologias e a relação	atividades que envolvem novas
145	professor-aluno melhora quando os dois	tecnologias e a relação docente/discente
146	se envolvem nas mesmas redes sociais. [...]	melhora quando ambos se envolvem nas mesmas redes sociais [...]

Em todos os exemplos apresentados no Quadro 4, verifica-se a reprodução *ipsis litteris* de passagens do texto de partida no texto retextualizado, com a substituição e/ou o acréscimo de algumas poucas palavras, como acontece nos trechos compreendidos entre as linhas 12 a 20, 69 a 74, 136 a 141 e 141 a 146; ou com a inversão dos parágrafos, como ocorre na passagem do texto localizada entre as linhas 130 a 134. Apesar de não ser possível identificar com segurança o que levou A1 a utilizar estas estratégias, algumas hipóteses são formuladas no final deste subtópico.

O Quadro 5 traz exemplos de trechos da última versão do RST1 produzida por A1, nos quais se constata mudança de sentido com relação ao texto de partida. Entende-se que os exemplos exibidos no quadro evidenciam a importância da leitura compreensiva na prática da retextualização.

Quadro 5: Exemplos de trechos do RST1 criado por A1 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida

Linha RST1	Trechos da última versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 15h01min do dia 4 de outubro de 2012.	Trechos do texto de partida
103 104 105 106 107 108 109 110	[...] De acordo com as respostas dos participantes, os educadores sempre abordam as pesquisas de seus alunos na web com os temas da ética, confiabilidade e credibilidade, embora nem sempre o professor dedique algum tempo a ensinar como se fazer a pesquisa. [...]	[...] Segundo as respostas dos participantes, essa indicação de fazer pesquisa escolar na web (Graf. 14) vem sempre acompanhada da abordagem de assuntos como ética, credibilidade e confiabilidade das informações coletadas (Graf. 15), embora nem sempre o professor dedique algum tempo a ensinar como fazer pesquisa, como procurar ou como resolver problemas na WWW. [...]
175 176 177 178 179 180	[...] Estes e os mestres parecem usar mais os meios digitais—redes sociais, porém são os professores que atuam no ensino superior que travam mais diálogos com seus alunos nas redes sociais. [...]	[...] O gráfico 38 mostra que os professores que atuam no ensino superior travam mais diálogo com seus alunos nas redes sociais (a numeração na legenda é do mais frequente – 1 – ao menos frequente – 5). Coerentemente, os mestres e graduados parecem usar

		<p>mais as redes sociais, o que converge com as informações dadas sobre acesso às discussões e mesmo com as idades desses professores, que coincidem com o período de emergência dessas tecnologias [...]</p>
--	--	---

Com referência ao primeiro exemplo (linhas 103 a 110 da última versão do RST1), ao afirmar que “[...] os educadores sempre abordam as pesquisas de seus alunos na web com os temas da ética, confiabilidade e credibilidade [...]”, A1 deixa transparecer que os educadores sempre abordam os mesmos temas - na *Web* - com os alunos (ética, confiabilidade e credibilidade), o que não corresponde ao sentido do texto de partida, no qual se afirma que, no momento **em** que o professor indica a realização de uma pesquisa escolar na *Web* para os alunos, essa indicação “[...] vem sempre acompanhada da abordagem de assuntos como ética, credibilidade e confiabilidade das informações coletadas [...]”, numa clara alusão às questões da qualidade e da autoria das informações obtidas na *Web*.

No segundo exemplo, especificamente na linha 177 da última versão do RST1, a utilização da conjunção adversativa “porém” em substituição ao advérbio de modo “coerentemente”, usado no texto de partida, provoca a mudança de sentido do trecho retextualizado. Entende-se que tanto este exemplo, quanto o exemplo anterior deixam transparecer que uma das principais dificuldades do participante da pesquisa estava relacionada à compreensão do texto de partida.

Acredita-se que os dados sobre o RST1 produzido por A1, surgidos da análise dos Quadros 3, 4 e 5 - utilização habitual da estratégia de omissão, não utilização da estratégia de generalização, reprodução fiel de trechos do texto de partida e alterações de sentido com relação ao texto final - podem gerar diversas interpretações. A atuação de A1 pode significar, por exemplo, que o graduando sentiu dificuldade para chegar à macroestrutura do T1 e realizar a leitura compreensiva do texto, ou que ele não possui conhecimento suficiente do léxico para substituir a informação contida no T1, ou, simplesmente, que o graduando não dispôs de tempo para corrigir e reescrever o texto final com mais cuidado.

3.1.1.2 O tratamento da informação semântica no RST5 produzido por A1

Este subtópico é dedicado à análise das estratégias às quais A1 recorreu para reduzir e reordenar a informação semântica do texto de partida e produzir o RST5. No Quadro 6 são exibidas a primeira e a última versão do RST5 que A1 produziu no *Google Docs*.

Conforme mencionado anteriormente, as estratégias de redução e reordenação da informação semântica identificadas nesses textos aparecem em destaque no quadro.

Quadro 6: A redução e a reordenação semântica nas versões do RST5 produzidas por A1

Linha	1ª versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h53min, do dia 23 de novembro de 2012.	Última versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h51min, do dia 30 de novembro de 2012.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	<p>Resumo do texto <i>Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas</i></p> <p style="text-align: center;">Adriana Amaral</p> <p>Segundo a autora, Adriana Amaral, o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais perpassam certas publicações jornalísticas e desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais. (SELEÇÃO)</p> <p>Para a autora, é preciso questionar e problematizar de qual internet ou rede social se está falando para não se comprometer no julgamento “casos extremos” ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o “dominante”. Ainda para Amaral, os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do “mundo offline”. (SELEÇÃO)</p> <p>Nancy Baym (2010), uma das principais especialistas nos Estados Unidos do fenômeno do <i>fandom</i> (Debate <i>online</i> entre fãs de um determinado assunto), sugere em seu estudo que é um erro a comparação</p>	<p>Resumo do texto <i>Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas</i></p> <p style="text-align: center;">Adriana Amaral</p> <p>Segundo a autora, Adriana Amaral, o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais perpassam certas publicações jornalísticas e desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais. (SELEÇÃO)</p> <p>Para a autora, é preciso questionar e problematizar de qual internet ou rede social se está falando para não se comprometer no julgamento “casos extremos” ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o “dominante”. Ainda para Amaral, os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do “mundo offline”. (SELEÇÃO)</p> <p>Nancy Baym (2010), uma das principais especialistas nos Estados Unidos do fenômeno do <i>fandom</i> (Debate <i>online</i> entre fãs de um determinado assunto), sugere em seu estudo que é um erro a comparação</p>

<p>42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91</p>	<p>entre a linguagem da internet e das culturas a ela relacionadas à linguagem face a face. Amaral com base nesse estudo reitera que essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais “autêntico” na habilidade de representar sentimentos e emoções. (SELEÇÃO)</p> <p>A autora faz um breve resgate da história dos usos e apropriações da internet, e cita as autoras Judith Donath e Nancy Baym, que apontam o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizada nas primeiras comunidades <i>onlines</i>, fóruns e BBSs que eram caracterizados pelo humor ácido representado através dos <i>emoticons</i> e de práticas culturais como “<i>trolling</i>” – em português, “trollagem”. (SELEÇÃO)</p> <p>Amaral acrescenta ainda que o termo <i>troll</i> “começou a ser utilizado a partir de fóruns e listas de discussões nos primórdios da internet, e foi baseado no <i>troll</i> do folclore escandinavo, um ser horrendo e antissocial que aparece nos contos infantis. (SELEÇÃO)</p> <p>Ainda para a autora, um bom exemplo do desse humor ácido seria o acréscimo da letra Z ou uma utilização de palavras que soam como um ronronar típico dos gatos, que gera o humor dos <i>LOLCats</i> (<i>LOLcat</i> é um palavra composta da abreviatura <i>LOL</i> (<i>Laugh Out Loud</i>, que em português significa "rindo muito alto"), caracterizado por uma imagem que combina uma fotografia de um gato com um texto humorístico, cuja grafia é propositalmente incorreta, parodiando os erros da gramática da internet. (SELEÇÃO)</p> <p>O termo <i>troll</i>, por sua vez,</p>	<p>entre a linguagem da internet e das culturas a ela relacionadas à linguagem face a face. Amaral com base nesse estudo reitera que essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais “autêntico” na habilidade de representar sentimentos e emoções. (SELEÇÃO)</p> <p>A autora faz um breve resgate da história dos usos e apropriações da internet, e cita as autoras Judith Donath e Nancy Baym, que apontam o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizada nas primeiras comunidades <i>onlines</i>, fóruns e BBSs que eram caracterizados pelo humor ácido representado através dos <i>emoticons</i> e de práticas culturais como “<i>trolling</i>” – em português, “trollagem”. (SELEÇÃO)</p> <p>Amaral acrescenta ainda que o termo <i>troll</i> “começou a ser utilizado a partir de fóruns e listas de discussões nos primórdios da internet, e foi baseado no <i>troll</i> do folclore escandinavo, um ser horrendo e antissocial que aparece nos contos infantis. (SELEÇÃO)</p> <p>Ainda para a autora, um bom exemplo do humor ácido seria o acréscimo da letra Z ou uma utilização de palavras que soam como um ronronar típico dos gatos, que gera o humor dos <i>LOLCats</i> (<i>LOLcat</i> é um palavra composta da abreviatura <i>LOL</i> (<i>Laugh Out Loud</i>, que em português significa "rindo muito alto"), caracterizado por uma imagem que combina uma fotografia de um gato com um texto humorístico, cuja grafia é propositalmente incorreta, parodiando os erros da gramática da internet.”. (SELEÇÃO)</p>
--	---	---

92	“começou a ser utilizado a partir de	(PRODUÇÃO INCOMPLETA)
93	fóruns e listas de discussões nos	
94	primórdios da internet, e o termo foi	
95	baseado no troll do folclore	
96	escandinavo, um ser horrendo e anti-	
97	social que aparece nos contos infantis.	
98	A primeira referência à palavra troll no	
99	contexto de anonimato na rede pode ser	
100	encontrado no arquivo da Google	
101	Usenet e foi empregado pelo usuário	
102	Mark Miller, em 08 de fevereiro de	
103	1990” (Amaral & Quadros).	
	(PRODUÇÃO INCOMPLETA)	

A partir da leitura das versões do RST5 produzidas por A1 e expostas no Quadro 6, pode-se perceber que: a) os dois textos são, praticamente, iguais e b) o participante não concluiu a produção dessas versões. De fato, a única diferença entre a primeira e a última versão do RST5 produzidas por A1 consiste na existência de uma correção na linha 75 e de mais um parágrafo (que se encontra todo riscado), ambos, na primeira versão do gênero. Quanto ao tratamento da informação semântica, verifica-se que A1 recorreu, unicamente, à estratégia de seleção dessa informação, por meio da eliminação de trechos do texto de partida. Mais uma vez, não é possível identificar com segurança o que levou A1 a utilizar essas estratégias, mas é possível arriscar hipóteses semelhantes às formuladas no subtópico anterior, que justificam essas escolhas. A1 pode ter sentido dificuldade para chegar à micro/macroestrutura do T5 e realizar a leitura compreensiva do texto, seu conhecimento do léxico pode ter sido insuficiente para substituir a informação contida no T5, ou, simplesmente, ele pode ter disposto de pouco tempo para retextualizar o T5.

Outrossim, numa atuação semelhante àquela constatada por ocasião da produção do RST1, o participante reproduziu *ipsis litteris* diversas passagens do texto a ser retextualizado, substituindo e/ou acrescentando palavras e invertendo parágrafos, bem como, ao retextualizar alguns trechos, gerou mudanças no sentido do texto final.

No Quadro 7 são apresentados exemplos da reprodução literal de trechos do texto de partida identificados na última versão do RST5 produzida por A1. A exibição coloca em evidência que a estratégia foi utilizada repetidamente por A1 na retextualização do T5.

Quadro 7: Exemplos de trechos do RST5 criado por A1 que reproduzem passagens do texto de partida

Linha RST5	Trechos da última versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h51min, do dia 30 de novembro de 2012.	Trechos do texto de partida
8 9 10 11 12	[...] na utilização de jargões como inteligência coletiva e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais [...]	[...] utilizando jargões como inteligência coletiva e facilidade de publicação e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais [...]
14 15 16 17 18	[...] desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais [...]	[...] desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento das diferentes linguagens e atores sociais que perpassam as redes digitais [...]
23 24 25 26 27	[...] no julgamento “casos extremos” ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o “dominante” [...]	[...] no julgamento de "casos extremos" ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o "dominante" [...]
27 28 29 30 31 32 33	[...] os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do “mundo offline” [...]	[...] Os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do "mundo offline" [...]
45 46 47 48 49 50	[...] essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais “autêntico” na habilidade de representar sentimentos e emoções [...]	[...] Essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais "autêntico" na habilidade de representar sentimentos e emoções [...]
55 56 57 58 59 60 61 62 63	[...] que apontam o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizada nas primeiras comunidades <i>onlines</i> , fóruns e BBSs que eram caracterizados pelo humor ácido representado através dos <i>emoticons</i> e de práticas culturais como “ <i>trolling</i> ” – em português, “trollagem” [...]	[...] apontam que o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizado nas primeiras comunidades online, fóruns e BBSs eram caracterizados pelo humor ácido representado através dos <i>emoticons</i> e de práticas culturais como “ <i>trolling</i> ” - em português, "trollagem" [...]
65 66	[...] o termo <i>troll</i> “começou a ser utilizado a	[...] O termo <i>troll</i> , por sua vez, "começou a ser

67	partir de fóruns e listas de discussões	utilizado a partir de fóruns e listas de
68	nos primórdios da internet, e foi	discussões nos primórdios da internet, e
69	baseado no <i>troll</i> do folclore	o termo foi baseado no <i>troll</i> do folclore
70	escandinavo, um ser horrendo e	escandinavo, um ser horrendo e anti-
71	antissocial que aparece nos contos	social que aparece nos contos infantis
72	infantis.” [...]	[...]
75	[...] seria o	[...] seria o
76	acréscimo da letra Z ou uma	acréscimo da letra Z ou uma utilização
77	utilização de palavras que soam como	de palavras que soam como um
78	um ronronar típico dos gatos, que	ronronar típico dos gatos, que gera o
79	gera o humor dos <i>LOLCats</i> (LOLcat é	humor dos <i>LOLCats</i> , caracterizado por
80	um palavra composta da abreviatura	uma imagem que combina uma
81	LOL (Laugh Out Loud, que em	fotografia de um gato com um texto
82	português significa "rindo muito	humorístico, cuja grafia é
83	alto"), caracterizado por uma	propositalmente incorreta, parodiando
84	imagem que combina uma fotografia	os erros da gramática da
85	de um gato com um texto	internet.LOLcat é um palavra composta
86	humorístico, cuja grafia é	da abreviatura LOL (Laugh Out Loud,
87	propositalmente incorreta,	que em português significa "rindo muito
88	parodiando os erros da gramática da	alto" [...]
89	internet.” [...]	

Os exemplos apresentados no Quadro 7 colocam em evidência que A1 reproduziu literalmente várias passagens do texto de partida, transformando a reelaboração desses trechos na eliminação e/ou, substituição de algumas palavras, conforme acontece nos trechos localizados entre as linhas 8 a 12, 14 a 18 e 65 a 72, ou na inversão de alguns enunciados, como se observa na passagem compreendida entre as linhas 75 a 89. Já nos intervalos compreendidos entre as linhas 23 a 27, 27 a 33, 45 a 50 e 55 a 63, A1 simplesmente reproduz *ipsis litteris* o texto de partida. Entende-se que o fato de A1 ter recorrido repetidamente à reprodução literal do texto de partida pode ser atribuído, novamente, a dificuldades na leitura compreensiva do T5 e/ou à falta de tempo.

Encerrando a análise do RST5 produzido por A1, o Quadro 8 apresenta dois exemplos, nos quais A1 modifica o sentido da passagem original ao retextualizar o T5.

Quadro 8: Exemplos de trechos do RST5 criado por A1 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida

Linha RST5	Trechos da última versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h51min, do dia 30 de novembro de 2012.	Trechos do texto de partida
7	Segundo a autora, Adriana	Frequentemente ouvimos pseudo-

8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	Amaral, o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais perpassam certas publicações jornalísticas e desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais. [...]	especialistas e marketeiros utilizando jargões como inteligência coletiva e facilidade de publicação e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais. Esse senso comum que perpassa publicações jornalísticas, em matérias ao estilo "10 dicas de como usar o Twitter", por exemplo, desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento das diferentes linguagens e atores sociais que perpassam as redes digitais. [...]
20 21 22 23 24 25 26 27	[...] Para a autora, é preciso questionar e problematizar de qual internet ou rede social se está falando para não se comprometer no julgamento “casos extremos” ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o “dominante”. [...]	[...] É preciso, em primeiro lugar, questionar e problematizar de "qual internet" ou de qual rede social estamos falando, para não incorrerem no julgamento de "casos extremos" ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o "dominante". [...]

Ao recorrer à estratégia de seleção da informação semântica para produzir o trecho compreendido entre as linhas 7 a 18, primeiro exemplo apresentado no Quadro 8, A1 acabou criando uma passagem de sentido pouco claro e diferente daquela do texto de partida, resultado que pode ser atribuído tanto à inversão de enunciados, quanto à eliminação de informação essencial para a compreensão do texto. No segundo exemplo (linhas 20 a 27), a substituição de “[...] para não incorrerem no julgamento [...]” por “[...] para não se comprometer no julgamento [...]” provocou a alteração de sentido do enunciado.

3.1.1.3 O tratamento da informação semântica na RE2 produzida por A1

O Quadro 9 exibido neste subtópico apresenta a única versão da RE2 produzida por A1, bem como a última versão do RST4 e do RST5, textos de partida da RE.

Quadro 9: A redução e a reordenação semântica na versão da RE2 produzida por A1

Linha	Versão da RE2, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST4 e do RST5), às 20h05min do dia 30 de novembro de 2012.	Última versão do RST4 e do RST5, produzidas por A1 no <i>Google Docs</i> , que serviram de base para produzir a RE2.
1	Resenha dos textos <i>As Redes Sociais na</i>	

<p>2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51</p>	<p><i>Internet e a Conversação em Rede e Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas</i></p> <p>Os textos <i>As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede</i> da autora Raquel Recuero e <i>Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas</i> da estudiosa Adriana Amaral, tratam de um assunto em comum, as redes sociais, porém focam fins distintos. (CONSTRUÇÃO)</p> <p>No primeiro texto, Recuero enfatiza a importância da internet, enquanto meio de comunicação, e as mudanças que essa trouxe para a sociedade. Sublinha também as modificações que as redes sociais (online) trouxeram e os impactos nas formas sociais. (SELEÇÃO)</p> <p>Para Recuero, o advento da internet, enquanto meio de comunicação, trouxe mudanças profundas para a sociedade, e essas mudanças, notadamente marcadas pela apropriação simbólica e a resignificação das ferramentas de comunicação mediada pelo computador. Ainda segundo ela, a rede trouxe também impactos às formas sociais e o principal exemplo desses impactos está nos sites de rede social (Orkut, Facebook, etc.). (SELEÇÃO)</p> <p>Segundo a autora, a apropriação desses sites de rede social não apenas levou as pessoas a utilizar essas ferramentas para publicar, mas, também, para modificar. Essas modificações, ainda segundo a mesma Recuero, são decorrentes dos novos sentidos negociados e construídos através da comunicação, proporcionaram que permitiram que essas redes se tornassem muito mais "associativas".</p>	<p>Última versão do RST4, produzido por A1 no <i>Google Docs</i>, às 20h38min, do dia 30 de novembro de 2012.</p> <p>Para Recuero, o advento da internet, enquanto meio de comunicação, trouxe mudanças profundas para a sociedade, e essas mudanças, notadamente marcadas pela apropriação simbólica e a resignificação das ferramentas de comunicação mediada pelo computador. Ainda segundo ela, a rede trouxe também impactos às formas sociais e o principal exemplo desses impactos está nos sites de rede social (Orkut, Facebook, etc.). (SELEÇÃO)</p> <p>Segundo a autora, a apropriação desses sites de rede social não apenas levou as pessoas a utilizar essas ferramentas para publicar, mas, também, para modificar. Essas modificações, ainda segundo a mesma Recuero, são decorrentes dos novos sentidos negociados e construídos através da comunicação, proporcionaram que permitiram que essas redes se tornassem muito mais</p>
--	--	---

<p>52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101</p>	<p>E complementa afirmando que, por conta disso, as redes sociais <i>online</i> tornaram-se representações muito maiores das redes sociais, diferentes de seus correspondentes <i>offline</i>. (SELEÇÃO)</p> <p>Segundo a autora, Adriana Amaral, o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais perpassam certas publicações jornalísticas e desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais. (SELEÇÃO)</p> <p>Para a autora, é preciso questionar e problematizar de qual internet ou rede social se está falando para não se comprometer no julgamento “casos extremos” ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o “dominante”. Ainda para Amaral, os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do “mundo offline”. (SELEÇÃO)</p> <p>Nancy Baym (2010), uma das principais especialistas nos Estados Unidos do fenômeno do <i>fandom</i> (Debate <i>online</i> entre fãs de um</p>	<p>"associativas". E complementa afirmando que, por conta disso, as redes sociais <i>online</i> tornaram-se representações muito maiores das redes sociais, diferentes de seus correspondentes <i>offline</i>. (SELEÇÃO)</p> <p>(PRODUÇÃO INCOMPLETA)</p> <p>Última versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i>, às 19h51min, do dia 30 de novembro de 2012.</p> <p>Resumo do texto <i>Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas</i> Adriana Amaral</p> <p>Segundo a autora, Adriana Amaral, o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais perpassam certas publicações jornalísticas e desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais. (SELEÇÃO)</p> <p>Para a autora, é preciso questionar e problematizar de qual internet ou rede social se está falando para não se comprometer no julgamento “casos extremos” ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o “dominante”. Ainda para Amaral, os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do “mundo offline”. (SELEÇÃO)</p> <p>Nancy Baym (2010), uma das principais especialistas nos Estados</p>
--	--	---

<p>102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151</p>	<p>determinado assunto), sugere em seu estudo que é um erro a comparação entre a linguagem da internet e das culturas a ela relacionadas à linguagem face a face. Amaral com base nesse estudo reitera que essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais “autêntico” na habilidade de representar sentimentos e emoções. (SELEÇÃO)</p> <p>A autora faz um breve resgate da história dos usos e apropriações da internet, e cita as autoras Judith Donath e Nancy Baym, que apontam o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizada nas primeiras comunidades <i>onlines</i>, fóruns e BBSs que eram caracterizados pelo humor ácido representado através dos <i>emoticons</i> e de práticas culturais como “<i>trolling</i>” – em português, “trollagem”. (SELEÇÃO)</p> <p>Amaral acrescenta ainda que o termo <i>troll</i> “começou a ser utilizado a partir de fóruns e listas de discussões nos primórdios da internet, e foi baseado no <i>troll</i> do folclore escandinavo, um ser horrendo e antissocial que aparece nos contos infantis. (SELEÇÃO)</p> <p>Ainda para a autora, um bom exemplo do humor ácido seria o acréscimo da letra Z ou uma utilização de palavras que soam como um ronronar típico dos gatos, que gera o humor dos <i>LOLCats</i> (<i>LOLcat</i> é um palavra composta da abreviatura <i>LOL</i> (<i>Laugh Out Loud</i>, que em português significa “rindo muito alto”), caracterizado por uma imagem que combina uma fotografia de um gato com um texto humorístico, cuja grafia é propositalmente incorreta, parodiando os erros da gramática da internet.”. (SELEÇÃO)</p>	<p>Unidos do fenômeno do <i>fandom</i> (Debate <i>online</i> entre fãs de um determinado assunto), sugere em seu estudo que é um erro a comparação entre a linguagem da internet e das culturas a ela relacionadas à linguagem face a face. Amaral com base nesse estudo reitera que essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais “autêntico” na habilidade de representar sentimentos e emoções. (SELEÇÃO)</p> <p>A autora faz um breve resgate da história dos usos e apropriações da internet, e cita as autoras Judith Donath e Nancy Baym, que apontam o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizada nas primeiras comunidades <i>onlines</i>, fóruns e BBSs que eram caracterizados pelo humor ácido representado através dos <i>emoticons</i> e de práticas culturais como “<i>trolling</i>” – em português, “trollagem”. (SELEÇÃO)</p> <p>Amaral acrescenta ainda que o termo <i>troll</i> “começou a ser utilizado a partir de fóruns e listas de discussões nos primórdios da internet, e foi baseado no <i>troll</i> do folclore escandinavo, um ser horrendo e antissocial que aparece nos contos infantis. (SELEÇÃO)</p> <p>Ainda para a autora, um bom exemplo do humor ácido seria o acréscimo da letra Z ou uma utilização de palavras que soam como um ronronar típico dos gatos, que gera o humor dos <i>LOLCats</i> (<i>LOLcat</i> é um palavra composta da abreviatura <i>LOL</i> (<i>Laugh Out Loud</i>, que em português significa “rindo muito alto”), caracterizado por uma imagem que combina uma fotografia de um gato com um texto humorístico, cuja grafia é propositalmente incorreta,</p>
--	---	---

	(PRODUÇÃO INCOMPLETA)	parodiando os erros da gramática da internet.”. (SELEÇÃO)
		(PRODUÇÃO INCOMPLETA)

Ao analisar a versão da RE2, que A1 não concluiu, percebe-se que, para produzir uma versão única (e incompleta) do texto, A1 criou um parágrafo introdutório, recorrendo à estratégia da construção (linhas 6 a 13), e um segundo parágrafo, recorrendo à estratégia de seleção da informação semântica (linhas 16 a 23), para, logo depois, reproduzir literalmente as versões finais do RST4 e do RST5 que ele tinha criado no *Google Docs* e que tampouco tinha concluído. Assim, a partir de dois resumos incompletos, A1 produziu uma resenha, que também deixou incompleta, recorrendo, basicamente, à estratégia da seleção da informação semântica. Apesar da falta de conhecimento de fatos que levaram A1 a fazer essas escolhas, ao longo do curso foi possível perceber que todos os participantes da pesquisa sentiram dificuldade na hora de produzir o gênero resenha e que a carga horária do curso foi insuficiente para aprofundar a prática desse gênero com os graduandos.

3.1.1.4 O tratamento da informação semântica no RST1 produzido por A2

Finalizada a apresentação do RST1, RST5 e RE2 produzidos por A1, neste subtópico são exibidas e analisadas a primeira e a última versão do resumo do primeiro texto de partida que A2 produziu no *Google Docs*, conforme pode ser verificado no Quadro 10. As estratégias às quais o participante recorreu para reduzir e reordenar a informação semântica aparecem destacadas em negrito, conforme mencionado anteriormente.

Quadro 10: A redução e a reordenação semântica nas versões do RST1 produzidas por A2

Linha	1ª versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 19h33min do dia 21 de setembro de 2012.	Última versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 22h37min do dia 4 de outubro de 2012.
1		
2	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
3		
4	O texto de Ribeiro &	O texto de Ribeiro &
5	Alvarenga (2010) apresenta uma	Alvarenga (2010) apresenta uma
6	pesquisa quantitativa sobre as redes	pesquisa quantitativa sobre as redes
7	sociais e seu uso em sala de aula. A	sociais e seu uso em sala de aula. A
8	pesquisa se deu através da	investigação se deu através da
9	participação de duzentos docentes	participação de duzentos docentes
10	que responderam uma série de	que responderam uma série de

11	questões a respeito de ferramentas da internet, redes sociais, mais especificamente, em suas atividades diárias. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO) As perguntas apresentadas eram de vários tipos, como por exemplo, múltipla escolha, abertas, marcação de vários itens etc. (SELEÇÃO)	questões a respeito de ferramentas da internet, redes sociais, mais especificamente, em suas atividades diárias. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO) As perguntas apresentadas eram de vários tipos, como por exemplo, múltipla escolha, abertas, marcação de vários itens etc, inclusive foram lançadas em rede o. questionário, forte indício que os participantes obrigatoriamente estariam em contato com as tecnologias digitais. (SELEÇÃO)
20		
25	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
28		Vemos o profissional da educação cada vez mais inserido no processo de contato com ferramentas digitais e ele é co-partícipe do letramento digital, pois é obrigado a estar em contato com a rede, operando micros etc. (SELEÇÃO)
35	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
37	Professores de vários níveis e de várias regiões do país participaram da pesquisa, para se ter uma noção geral de como andava a inserção de ferramentas como Orkut, Twiter e Facebook, em suas práticas docentes. (SELEÇÃO)	Professores de vários níveis e de várias regiões do país participaram da pesquisa, para se ter uma noção geral de como andava a inserção de ferramentas como Orkut, Twiter e Facebook, em suas práticas docentes. (SELEÇÃO)
45	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
47	Em sua maioria os professores que utilizam as ferramentas com maior frequência são das áreas humanas, e boa parte deles das regiões Sudeste e Nordeste do país. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO) Dos entrevistados, grande parte que tem mais acesso são professores do mestrado, pois na graduação ainda engatinham no que se diz respeito ao uso de ferramentas (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO) o Orkut é o mais utilizado seguido do Twiter e Facebook, este tem se	Em sua maioria os docentes que utilizam as ferramentas com maior frequência são das áreas humanas, e boa parte deles das regiões Sudeste e Nordeste do país. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO) Dos entrevistados, grande parte que tem mais acesso são os mestrados, pois na graduação ainda engatinham no que se diz respeito ao uso de ferramentas, (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO) o Orkut é o mais utilizado seguido do Twiter e Facebook, este tem se popularizado
60		

61	popularizado aqui há pouco tempo.	aqui há pouco tempo. (SELEÇÃO)
62	(SELEÇÃO)	
63		
64	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
65		
66	É bom salientar que os dados	É bom salientar que os dados
67	que foram coletados na pesquisa não	que foram coletados não são
68	são analisados de forma exaustiva,	analisados de forma exaustiva, temos
69	temos o uso no aspecto quantitativo, e	o uso no aspecto quantitativo, e a
70	a própria pesquisa não se propunha a	própria investigação não se propunha
71	esse objetivo. (SELEÇÃO seguida	a esse objetivo. (SELEÇÃO seguida
72	de OMISSÃO) Vê-se que os	de OMISSÃO) Vê-se que os
73	professores estão pouco a pouco	professores estão pouco a pouco
74	inserindo as ferramentas digitais em	inserindo as ferramentas digitais em
75	sala de aula e crêem importante seu	sala de aula e crêem importante seu
76	uso para com os alunos, faz parte da	uso para com os alunos, faz parte da
77	prática escolar, e mais da metade	prática escolar, e mais da metade
78	daqueles, inclusive, incentiva o uso	daqueles, inclusive, incentiva o uso
79	das mesmas. (CONSTRUÇÃO)	das mesmas. (CONSTRUÇÃO)
80		
81	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
82		
83	A grande barreira que se vê	A grande barreira que se vê
84	quanto ao uso de ferramentas digitais	quanto ao uso de ferramentas digitais
85	em sala de aula, para os professores é	em sala de aula, para os professores é
86	justamente a acessibilidade delas,	justamente a acessibilidade delas,
87	pois muitas escolas não tem um	pois muitas escolas não tem um
88	espaço específico, e falta assim	espaço específico, e falta assim
89	recurso para que ponha em prática,	recurso para que ponha em prática,
90	além da conduta metodológica do	além da conduta metodológica do
91	professor e de colegas. (SELEÇÃO)	professor e de colegas. (SELEÇÃO)
92		
93	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
94		
95		Embora seja notório
96		que os docentes tenham tido contato
97		com mídias digitais ao longo de suas
98		formações, pode-se concluir
99		que apenas com mestrado e
100		doutorado este contato se
101		intensificou, pois não tiveram
102		oportunidade antes, ou seja, no
103		período da graduação. (SELEÇÃO)
104	(OMISSÃO)	(OMISSÃO)
105		
106	Ao final do texto, o autor não	Ao final do texto, se coloca
107	afirma nada conclusivo, nem é	que por mais que as tecnologias
108	categorico apenas põe os dados e vê	possam mudar o cenário na educação,
109	de forma positiva, apesar das	o principal artifice continua sendo o
110	intempéries que apesar da postura	professor. (CONSTRUÇÃO)

111	antiquada de algumas escolas, pode-se usar as ferramentas para a melhoria da aprendizagem. (CONSTRUÇÃO)	
112		
113		

Ao analisar as versões do RST1 produzidas por A2 que foram exibidas no Quadro 10, percebe-se que, numa atuação similar à de A1, A2 recorreu, um maior número de vezes, à estratégia de omissão da informação semântica contida no texto de partida e, um menor número de vezes, às estratégias de seleção e de construção dessa informação. No RST1 produzido por A2, a seleção de informação semântica não representa a re-elaboração do T1 (prática constatada nos casos em que A2, assim como A1, recorreu à estratégia de construção), mas a omissão de dados (assim como A1, A2 eliminou trechos inteiros do texto de partida). Convém ressaltar, inclusive, que, no caso das versões do RST1 produzidas por A2, a excessiva omissão de informação semântica representou, não somente a falta de preservação do significado do texto original, mas, ainda, a transformação da produção do RST1 na produção de uma síntese do T1, gênero diferente daquele solicitado pela professora/pesquisadora: resumo. Nas produções de A2 também foram verificadas mudanças de sentido em vários enunciados, após estes terem sido retextualizados, entretanto não se constatou a reprodução literal de passagens inteiras do T1. Mais uma vez, pode-se afirmar que, tanto a excessiva utilização da estratégia de omissão, quanto a não utilização da estratégia de generalização, assim como as alterações de sentido constatadas no texto final, podem ter origens diversas (dificuldade para realizar a leitura compreensiva do T1, léxico insuficiente, falta de tempo, etc.).

No Quadro 11 são exibidos exemplos de trechos da última versão do RST1 produzida por A2, nos quais é possível verificar que houve mudança de sentido com relação ao trecho correspondente do texto de partida.

Quadro 11: Exemplos de trechos do RST1 criado por A2 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida

Linha RST1	Trechos da última versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i>, às 22h37min do dia 4 de outubro de 2012.	Trechos do texto de partida
7	[...] A	[...] A
8	pesquisa se deu através da	pesquisa ocorreu no segundo semestre
9	participação de duzentos docentes	de 2010 e foi feita por meio de um

10 11 12	que responderam uma série de questões a respeito de ferramentas da internet [...]	formulário do Google Docs que circulou pelo Twitter. Quase duas centenas de professores participaram do processo [...]
47 48 49 50	[...] Em sua maioria os docentes que utilizam as ferramentas com maior frequência são das áreas humanas [...]	[...] A maior parte dos respondentes leciona na área de Linguística, Letras e Artes, seguida de uma parcela expressiva de docentes da área de Humanas (Graf. 3) [...]
53 54 55 56 57	[...] Dos entrevistados, grande parte que tem mais acesso são os mestrandos, pois na graduação ainda engatinham no que se diz respeito ao uso de ferramentas [...]	[...] Segundo os dados coletados, a (sic) 41% dos participantes considera que só teve oportunidade ostensiva de discutir tecnologias digitais e suas aplicações na educação quando cursou a pós-graduação. Uma década depois da virada do século e quase duas depois da interface gráfica (e da popularização dos computadores e da web), não se discute ainda fortemente o uso das tecnologias como ferramenta educacional nos cursos de graduação (isto é, nas licenciaturas) [...]
83 84 85 86 87 88 89 90 91	[...] A grande barreira que se vê quanto ao uso de ferramentas digitais em sala de aula, para os professores é justamente a acessibilidade delas, pois muitas escolas não tem um espaço específico, e falta assim recurso para que ponha em prática, além da conduta metodológica do professor e de colegas [...]	[...] E o que o docente pensa das relações entre a instituição onde atua e as tecnologias digitais? Para a maioria, a web e as redes sociais já fazem parte do cotidiano escolar, em dois gráficos que se confirmam (Graf. 18 e 19). Há pouca discordância a respeito disso. A maior parte das escolas possui laboratórios de informática e conexão à web (Graf. 20), embora seja comum o bloqueio do acesso a determinados sites e ambientes (Graf. 21) [...]
106 107 108 109 110	[...] Ao final do texto, se coloca que por mais que as tecnologias possam mudar o cenário na educação, o principal artífice continua sendo o professor.	[...] O professor que respondeu a esta pesquisa, ao que parece, está interessado nas e envolvido com as TICs, incluindo-se o recurso às redes sociais. No entanto, há qualquer desalinhamento entre seu interesse pessoal e profissional e sua interação com a instituição escola. O professor trabalha dentro de uma estrutura na qual tem colegas, condições físicas e infraestruturais, etc. Enquanto as mudanças percebidas no aluno são afirmadas categoricamente, as melhorias na própria atuação mostram dúvida ou cautela. Tecnologias sozinhas

		<p>não mudam muita coisa. Esse refrão é conhecido pelos educadores. É preciso que as pessoas façam uso, se apropriem, das ferramentas, vejam nelas espaços de diálogo e de trabalho, por exemplo, para que as operações (na escola ou fora dela) se modifiquem. Essas modificações vêm casadas com questões, problemas, dúvidas e improviso, além das decantadas vantagens e novidades. Importante frisar que o pensar sobre as novas tecnologias na escola e o planejar seus usos tem sido abordado bastante tarde na formação acadêmica do professor que atendeu às nossas perguntas [...]</p>
--	--	--

Com relação ao primeiro exemplo apresentado no Quadro 11 (linhas 7 a 12), ao afirmar que “A pesquisa se deu através da participação de duzentos docentes (...)”, A2 repassa uma informação diferente daquela que aparece no texto de partida, no qual fica claro que foram **quase** duas centenas de docentes que responderam a pesquisa, dado confirmado posteriormente no texto de partida, quando os autores relatam ter recebido 181 respostas ao questionário veiculado via Twitter. A situação se repete no segundo exemplo (linhas 47 a 50), quando, ao retextualizar o trecho “A maior parte dos respondentes leciona na área de Linguística, Letras e Artes, seguida de uma parcela expressiva de docentes da área de Humanas (...)”, A2 informa que a maioria dos “professores que utilizam as ferramentas com maior frequência são das áreas humanas (...)”. Por outro lado, no terceiro exemplo (linhas 53 a 57), o participante da pesquisa provoca uma mudança de sentido ao substituir “oportunidade ostensiva de discutir” pela expressão “tem mais acesso (ao uso de ferramentas)”. Já no trecho compreendido entre as linhas 83 a 91, A2 não só altera, como transmite informação contrária àquela contida no texto de partida, ao afirmar que as escolas não possuem espaço específico para o uso das ferramentas digitais. Com referência ao último exemplo (linhas 106 a 110), entende-se que a estratégia de construção da informação semântica, à qual A2 recorre para retextualizar o último tópico do texto de partida, acaba conduzindo a uma interpretação incompleta e discutível dessa passagem do texto original.

A análise dos exemplos expostos no Quadro 11 deixa transparecer a possibilidade de A2 ter sentido dificuldade na leitura do texto de partida. Recorrendo aos níveis de compreensão do texto enunciados por Van Dijk e Kintsch (1983), que foram apresentados no

subtópico 1.1.6, é possível supor que o participante da pesquisa não tenha conseguido identificar a base textual (micro, macro e superestrutura) do T1, e/ou integrar as informações do texto com os seus conhecimentos, e/ou, ainda, atingir o objetivo da leitura (a retextualização do T1). Essas dificuldades relacionadas à proficiência leitora podem ter influenciado o seu desempenho e favorecido a escolha de estratégias que se mostraram inadequadas para o exercício proposto.

3.1.1.5 O tratamento da informação semântica no RST5 produzido por A2

Nos Quadros exibidos neste subtópico (12, 13 e 14) são apresentadas as estratégias utilizadas por A2 para reduzir e reordenar a informação semântica do texto de partida e produzir o RST5. Seguindo o modelo estabelecido, o Quadro 12 traz a primeira e a última versão do RST5 que A2 produziu no *Google Docs*, além da indicação das estratégias às quais o participante recorreu para tratar a informação semântica do texto de partida.

Quadro 12: A redução e a reordenação semântica nas versões do RST5 produzidas por A2

Linha	1ª versão do RST5, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 19h59min, do dia 23 de novembro de 2012.	Última versão do RST5, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 21h24min, do dia 27 de novembro de 2012.
1 2 3 4	Resumo de linguagens e disputas simbólicas	Resumo de “Linguagens e disputas simbólicas”
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	<p style="text-align: center;">Amaral (2011) afirma</p> <p>que segundo muitos marketeiros em linguagem jornalística dizem que há formas de se comportar na rede, como “ dez formas de usar o twiter”, elas apenas revelam uma parte de como fazer, mas apenas simplificam os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais.</p> <p>(CONSTRUÇÃO)</p>	<p style="text-align: center;">Amaral (2011) afirma</p> <p>que segundo muitos marketeiros em linguagem jornalística dizem que há formas de se comportar na rede, como “ dez formas de usar o twiter”, elas apenas revelam uma parte de como fazer, mas apenas simplificam os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais.</p> <p>(CONSTRUÇÃO)</p>
15 16 17	<p style="text-align: center;">(OMISSÃO)</p>	<p style="text-align: center;">(OMISSÃO)</p>
18 19 20 21 22 23 24	<p style="text-align: center;">Utilizando as palavras de Nancy Baym (2010) fica difícil comparar a linguagem face a face com a da Internet, pois se usam outros artificios, desconsiderando modos e habilidades comunicacionais, como por exemplo , emoticons</p>	<p style="text-align: center;">Utilizando as palavras de Nancy Baym (2010) fica difícil comparar a linguagem face a face com a da Internet, pois se usam outros artificios, desconsiderando modos e habilidades comunicacionais, como por exemplo , emoticons</p>

25	(usados para exp0ressar emoções,	(usados para exp0ressar emoções,
26	sorrisos, afetos etc.) (SELEÇÃO)	sorrisos, afetos etc.) (SELEÇÃO)
27		
28	Ainda a mesma autora	Ainda a mesma autora
29	considera que há um uso específico da	considera que há um uso específico da
30	linguagem da Internet como meio de	linguagem da Internet como meio de
31	fazer intrigas, desestabilizar outrem,	fazer intrigas, desestabilizar outrem,
32	além do uso de figuras que parodiam	além do uso de figuras que parodiam
33	o erro gramatical nas conversas	o erro gramatical nas conversas
34	online, criando um efeito humorístico.	online, criando um efeito humorístico.
35	(SELEÇÃO)	(SELEÇÃO)
36		
37	Este efeito descrito	Este efeito descrito
38	anteriormente trata-se de “trollar”,	anteriormente trata-se de “trollar”,
39	que vem do termo troll, de origem	que vem do termo troll, de origem
40	escandinava, e significa um ser	escandinava, e significa um ser
41	horrendo e anti-social e essa	horrendo e anti-social e essa
42	linguagem irônica era usada	linguagem irônica era usada
43	inicialmente utilizada por nerds, os	inicialmente utilizada por nerds, os
44	primeiros usuários das redes.	primeiros usuários das redes.
45	(SELEÇÃO)	(SELEÇÃO)
46		
47		
48		
49		
50	(PRODUÇÃO INCOMPLETA)	O uso do troll foi minimizado
51		pela monetarização e democratização
52		dos meios, já que não só uma classe
53		pôde utilizá-los com frequência, pois
54		com o aumento dos grupos usuários
55		esta prática tende a ser minimizada,
56		levando-os a um certo nível de
57		marginalidade. (SELEÇÃO)
58		
59		com a difusão das novas redes
60		sociais e o uso da Web 3,0, tem se
61		tornado frequente, incorporando
62		funções próprias do sistema , usando
63		o # e o símbolo @ além do nome do
64		amigo, há o que a autora afirma uma
65		aprendizado específico que só pode
66		ser apreendido na imersão e vivencia
67		cotidiana dessas dinâmicas,e que o
68		domínio deles serve como moeda de
69		disputa., entre quem sabe mais e
70		menos. (SELEÇÃO)
71		
72		As funções e práticas dos
73		usuários das redes permite ter uma
74		noção de que mesmo sendo tão
		diferentes possuem algo comum, o
		ardor em defender algum ponto de
		vista, como os exemplos de ativistas e

75		fans de algum artista, e estas
76		demonstrações tidas como
77		foucaultianas por Antoun e Malini
78		(2010) acontecem tanto fora como
79		dentro da rede. (SELEÇÃO)
80		
81		grupos infanto-juvennis como
82		os fans de Justin Bieber, restart e
83		Luan Santana buscam valorizar seus
84		ídolos tentando banir os hashtags e
85		incentivando o engajamento como
86		participante do grupo de fans, assim
87		ocorre também com os casos de
88		popularização da linguagem gay,
89		relacionando-se a construção da
90		cultura da identidade, através de
91		blogs e twiters como o da blogueira
92		katylene. (SELEÇÃO)
93		
94		Várias formas existem de
95		percebeam as diferentes classes
96		socias da internet, como o termo
97		orkutizar para caracterizar os de
98		classe C assim como palavras
99		erradas, alguns de forma irônica e
100		outros propositalmente que vincula a
101		um grupo e apropriada posição social de
102		um ser, já o uso específico de
103		linguagem da subcultura gay
104		vinculada em meados dos anos 80 e
105		90 tem efeito de humor valorizando-a
106		e tornando-a visível. (SELEÇÃO)
107		
108		(OMISSÃO)
109		
110		Percebe-e pois que a disputa
111		social da linguagem na rede é intensa
112		e envolve muitos grupos, e a
113		demarcação de territórios envolve m
114		estratégias de linguagem
115		características, é nesse contexto que
116		há uma resignificação das práticas
117		comunicacionais dentro e fora das
118		redes e somos influenciados pelo
119		mundo codificado pelas redes sem
120		que nem mesmo nos demos conta. (SELEÇÃO)

Após deixar a primeira versão do RST5 incompleta, A2 produziu a última versão do RS recorrendo 1 (uma) vez à estratégia de construção (linhas 5 a 13), 2 (duas) vezes à estratégia de omissão e 9 (nove) vezes à estratégia de seleção da informação semântica. O aspecto positivo da atuação de A2 reside no fato do graduando ter conservado o sentido do texto de partida, apesar de ter apagado um volume considerável de dados ao eliminar a informação semântica que considerava redundante. Nas 2 (duas) versões analisadas, A2 reproduz literalmente algumas passagens do texto original, bem como provoca a alteração de sentido de passagens do texto retextualizado. Nos Quadros 13 e 14 são apresentados exemplos das ações mencionadas.

Quadro 13: Exemplos de trechos do RST5 criado por A2 que reproduzem passagens do texto de partida

Linha RST5	Trechos da última versão do RST5, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 21h24min, do dia 27 de novembro de 2012.	Trechos do texto de partida
11 12 13	[...] mas apenas simplificam os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais [...]	[...] com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais. [...]
39 40 41	[...] que vem do termo troll, de origem escandinava, e significa um ser horrendo e anti-social [...]	[...] o termo foi baseado no <i>troll</i> do folclore escandinavo, um ser horrendo e anti-social que aparece nos contos infantis. [...]
115 116 117 118	[...] é nesse contexto que há uma ressignificação das práticas comunicacionais dentro e fora das redes [...]	[...] Nesse contexto, há uma ressignificação das práticas comunicacionais dentro e fora da própria internet em um fluxo de reconfigurações [...]

Apesar de não conseguir retextualizar as passagens selecionadas utilizando suas próprias palavras, diferente de A1, A2 recorreu à reprodução fiel somente de pequenas passagens do texto de partida, ação que repetiu um número reduzido de vezes e que pode ser verificada nos 3 (três) exemplos apresentados no Quadro 13 (linhas 11 a 13, 39 a 41 e 115 a 118). Nos trechos exibidos, percebe-se que o participante da pesquisa tentou reelaborar os enunciados a partir da substituição de termos que aparecem no texto original, ao mesmo tempo que reproduz *ipsis litteris* pequenos trechos do artigo que estava sendo retextualizado.

No Quadro 14 são expostos exemplos de trechos da última versão do RST5 produzida por A2, cujo sentido mudou após o T5 ser retextualizado.

Quadro 14: Exemplos de trechos do RST5 criado por A2 que apresentam alteração de sentido com relação ao texto de partida

Linha RST5	Trechos da última versão do RST5, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 21h24min, do dia 27 de novembro de 2012.	Trechos do texto de partida
5 6 7 8 9 10 11 12 13	[...] Amaral (2011) afirma que segundo muitos marketeiros em linguagem jornalística dizem que há formas de se comportar na rede , como “ dez formas de usar o twiter”, elas apenas revelam uma parte de como fazer, mas apenas simplificam os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais. [...]	Frequentemente ouvimos pseudo-especialistas e marketeiros utilizando jargões como inteligência coletiva e facilidade de publicação e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais. Esse senso comum que perpassa publicações jornalísticas, em matérias ao estilo "10 dicas de como usar o Twitter", por exemplo, desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento das diferentes linguagens e atores sociais que perpassam as redes digitais. [...]
56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	[...] com a difusão das novas redes sociais e o uso da Web 3,0, tem se tornado frequente, incorporando funções próprias do sistema , usando o # e o símbolo @ além do nome do amigo, há o que a autora afirma uma aprendizado específico que só pode ser apreendido na imersão e vivencia cotidiana dessas dinâmicas,e que o domínio deles serve como moeda de disputa., entre quem sabe mais e menos. [...]	[...] Com o aumento crescente das funções de linguagem nas redes sociais, a Web 3.0, ou Web Semântica, é incorporada ao cotidiano através do uso das tags e da vinculação de funções ao próprio sistema (como no caso de digitar o @ e o nome do amigo no Facebook ou utilizar o # antes de uma <i>hashtag</i> no Twitter), complexificando os usos e apropriações das mesmas. Por um lado, há um aprendizado e uma cognição específicas que devem ser potencializadas e apreendidas e, por outro lado, percebemos apropriações criativas que só fazem sentido dentro de um determinado contexto e que trabalham com níveis diferentes de intertextualidades e referências que só podem ser compreendidas na imersão e na vivência cotidiana de tais dinâmicas: o conhecimento arqueológico dos memes, dos virais, das gírias e até mesmo das funcionalidades e ferramentas funcionam como moeda de disputa do capital social dos usuários

		mais familiarizados com os menos familiarizados. [...]
81 82 83 84 85 86 87 88	[...] grupos infanto-juvenis como os fans de Justin Bieber, restart e Luan Santana buscam valorizar seus ídolos tentando banir os hashtags e incentivando o engajamento como participante do grupo de fans, assim ocorre também com os casos de popularização da linguagem gay [...]	[...] Já os fãs e anti-fãs de artistas voltados a um público infanto-juvenil, como Justin Bieber, Restart ou Luan Santana, buscam a visibilidade dos ídolos e se organizam sistematicamente de forma a banir as <i>hashtags</i> negativas sobre os mesmos, repercutindo diretamente em mudanças no algoritmo dessa rede e na edição dos <i>trending topics</i> , conforme indicou o executivo-chefe do Twitter, Dick Costolo, em entrevista recente na <i>Folha de S. Paulo</i> . As próprias bandas, conscientes do uso das <i>tags</i> pelos fãs, já procuram formas de incentivar esse engajamento como forma de visibilidade, convocando os fãs a utilizarem as <i>hashtags</i> em determinados dias da semana ou horários. [...]

Nos dois primeiros exemplos apresentados no Quadro 14 (linhas 5 a 13 e 56 a 67), é possível constatar que a omissão de dados acabou gerando passagens confusas e de difícil compreensão para o leitor do texto retextualizado. Mais uma vez, a origem dessa ação pode ser atribuída a fatores como dificuldades de A2 para realizar a leitura compreensiva do texto de partida, léxico limitado do participante da pesquisa, etc.. Por outro lado, na passagem localizada entre as linhas 81 a 88 o apagamento da informação que A2 considerou óbvia, gerou - no texto final - uma passagem de sentido contrário a do trecho correspondente no texto de partida. Assim, enquanto o A2 afirma que “[...] grupos infanto-juvenis (sic) como os fans de Justin Bieber, restart e Luan Santana **buscam valorizar seus ídolos tentando banir os hashtags** [...]”, no texto de partida reza que “[...] Já os fãs e anti-fãs de artistas voltados a um público infanto-juvenil, como Justin Bieber, Restart ou Luan Santana, buscam a visibilidade dos ídolos e **se organizam sistematicamente de forma a banir as *hashtags* negativas sobre os mesmos, [...]** **As próprias bandas, conscientes do uso das *tags* pelos fãs, já procuram formas de incentivar esse engajamento como forma de visibilidade, convocando os fãs a utilizarem as *hashtags* em determinados dias da semana ou horários**” (grifos da pesquisadora).

3.1.1.6 O tratamento da informação semântica na RE2 produzida por A2

Este subtópico apresenta o Quadro 15, no qual é exibida a única versão da RE2 produzida por A2.

Quadro 15: A redução e a reordenação semântica na RE2 produzida por A2

Linha	Versão da RE2, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST5 e do RSTx), às 22h55min do dia 19 de dezembro de 2012 (versão copiada no Docs).
1 2 3	Resenha dos textos: As redes sociais na internet e a conversação em rede & considerações sobre a difusão de informações em redes sociais da internet.
4 5 6 7 8	A popularização da internet trouxe a tona novas formas de comunicar, e é com o intuito de mostrar sua ação que Recuero (2011) lança mão da análise para verificar a atuação das redes e seu impacto na sociedade com a difusão do Orkut, facebook etc. (SELEÇÃO)
9 10 11 12 13 14	Parafraseando os autores Boyd e Elison, recuero enfatiza que os sites que tem ferramentas para criar perfil, publicar na rede e interagir, de forma social garante que não depende simplesmente do indivíduo, ou seja da relação de cada ator, por isso que as redes sociais se tornaram impactantes no tocante ao processo de comunicação dos indivíduos. (SELEÇÃO)
15 16 17 18 19	Continuando sua análise a autora garante, que por se basearem em formas de capital construídas de modo coletivo, tornam as pessoas cada vez mais conectadas, exemplo que coloca a respeito do perfil criado no Facebook, onde chama o fenômeno de conexão de clusterização. (SELEÇÃO)
20 21 22 23 24	Os sítios de redes sociais são chamados de públicos mediados, com as características seguintes, buscabilidade, replicabilidade e permanência de informações, o que implica na vida longa da informação. (SELEÇÃO)
25 26 27 28 29	O impacto principal que vejo na sua análise é que as pessoas estão cada vez mais conectadas, através de conversações em rede, e mesmo conectadas, podem surgir conflitos, pois a característica da homofilia, ou seja, associação de grupos semelhantes, pode outrossim provocar discussões entre grupos, ao aproximar os heterofilos, gera conflito. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO)
30 31 32 33 34 35	Para essa explicação, a autora diz que os focos de violência ficam evidentes, em virtude dos comportamentos violentos se espalharem de forma viral, caso citado em Pelotas no Rio Grande do Sul, onde por meio de um boato, populares atearam fogo numa casa por suspeitarem que na mesma tivesse havido violência contra menores. (SELEÇÃO)
36 37 38 39 40 41 42	Apesar de visíveis as mudanças no que tange a comunicação, ainda tem muito a pesquisar já que as redes sociais são consideradas novas, desde 2005 que são utilizadas e é cedo para prever sua real atuação, apesar de sentirmos mudanças profundas em diversos ambientes. (SELEÇÃO)
	O texto 2, fala do tema redes sociais em outra perspectiva, levando em consideração aspectos mais gerais e classificatórios, pois para a autora há dois

43	tipos básicos de redes, as centradas na interação além do outro tipo, centradas
44	na identidade. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO)
45	
46	Mais adiante são colocados dois princípios formadores das redes sociais,
47	chamados de capital social e composição de laço, aspectos estes que levam em
48	consideração o usuário da rede e suas conexões, uma das únicas partes do texto
49	que faz referência específica a ele. (SELEÇÃO)
50	
51	Os elementos que cita a autora são os responsáveis pela reprodução da
52	informação nas redes da internet, capital social e composição de laço.
53	(SELEÇÃO)
54	
55	O texto é claro na abordagem ao enfatizar que os seus objetivos são
56	discutir os conceitos essenciais de rede, interação, laços e capital social além da
57	discussão de tipos sociais de rede, e sua composição, de elementos tais como
58	atores e conexões. (SELEÇÃO)
59	
60	A autora esclarece que há vários tipos de relações entre as pessoas nas
61	redes sociais, tipo de relação mediada pelo computador e que é de natureza sui
62	generis, muito específica, nessas redes há laços conhecidos como fracos, onde os
63	sujeitos envolvidos tem pouco contato assim como os fortes em que tem um
64	contato mais intenso. (SELEÇÃO seguida de OMISSÃO)
65	
66	Ainda a respeito do capital social, a autora deixa claro que é a
67	interação entre indivíduos em um âmbito maior, o que ratifica o dito
68	anteriormente, pois esse último texto fala de redes sociais de forma mais
69	generalizada. (CONSTRUÇÃO)
70	
71	Ao final do texto, há uma classificação das redes quanto ao tipo de
72	percepção, pois a partir desse enfoque é que motiva o ator a reproduzir
73	informações, pois com a percepção diferenciada também fica diferenciado o
74	público participante. (CONSTRUÇÃO)

A primeira inadequação constatada na RE2 produzida por A2 diz respeito ao fato de o participante não ter produzido o texto a partir do RST4 e do RST5. De fato, para produzir a RE2, A2 utilizou como base o RST5 e um outro artigo científico que a professora/pesquisadora tinha disponibilizado como bibliografia complementar e que não tinha sido discutido, analisado e/ou resumido durante os encontros. Por outro lado, ao analisar o texto retextualizado, percebe-se que A2 produziu uma síntese dos textos de partida e não uma RE. Conforme fora verificado na produção do RST1 e do RST5, a estratégia de seleção da informação semântica, à qual o participante da pesquisa recorreu a maior parte das vezes para produzir a RE2, se caracterizou pela eliminação de informação, atuação similar à registrada quando o participante da pesquisa produziu as versões do RST1 e do RST5. Pode-se afirmar que, em função do apagamento excessivo de dados, A2 não conseguiu conservar

integralmente o sentido dos textos de partida ao produzir o texto final. Entende-se que a atuação de A2 deixa transparecer dificuldade para produzir o gênero resenha, situação semelhante à verificada com relação à atuação de A1.

Concluída a análise do tratamento da informação semântica nas versões do RST1, do RST5 e da RE2 produzidas por A1 e A2 no *Google Docs*, pode-se afirmar que o estudo trouxe dados importantes para a investigação. Constatou-se que os participantes da pesquisa recorreram, na maior parte das vezes, à estratégia da omissão e à estratégia da seleção, tendo recorrido poucas vezes à estratégia da construção e nenhuma vez à estratégia de generalização. Foi verificado que o excesso de omissão da informação semântica fez com que em alguns dos textos retextualizados os participantes não conseguissem preservar totalmente o significado todo texto de partida, chegando, inclusive, a produzir um outro gênero textual (uma síntese). Constatou-se, também, que os participantes da pesquisa recorreram a uma estratégia que não se enquadra nas macrorregras de Van Dijk: a reprodução literal de trechos de texto de partida, tendo se limitado, às vezes, a substituir e/ou acrescentar palavras e/ou inverter parágrafos. Observou-se, ainda, que, em diversos casos, ao retextualizar o texto de partida, os estudantes geraram mudanças no sentido do texto final. Acredita-se que, de fato, não se registraram mudanças ou progresso significativo com relação ao tratamento da informação semântica nas diferentes versões produzidas pelos participantes da pesquisa. Conforme manifestado ao longo da análise, entende-se que a atuação dos graduandos pode ser interpretada de diversas maneiras ou atribuídas a diferentes fatores (dificuldade para realizar a leitura compreensiva dos textos de partida, léxico limitado, desconhecimento do gênero textual), mas, independentemente da origem do problema, percebe-se que a questão do tratamento da informação semântica representa um ponto crítico na escrita dos participantes da pesquisa, cujas produções foram analisadas.

3.1.2 A análise do processo de gerenciamento das vozes do discurso

Considerando que tanto o resumo quanto a resenha acadêmica, gêneros desenvolvidos pelos participantes da pesquisa, surgem da retextualização do(s) texto(s) de partida, processo que resulta no agrupamento das vozes do(s) autor(es) do(s) texto(s) e do produtor do gênero, percebe-se, a partir daí, que o escritor precisa recorrer a diversas estratégias para citar de forma adequada o discurso do outro e produzir o texto final. De fato, esse entrecruzamento de vozes, cuja existência na constituição do discurso foi citada por Bakhtin (2010), pode representar uma dificuldade para o graduando na hora de transformar

um texto em outro, conforme relatam Matencio (2002, 2003 e 2004) e Boch e Grossmann (2002). Na pesquisa que é objeto do presente relato, segundo mencionado nos subtópicos 1.1.4.3 e 2.5, a citação do discurso do outro nos textos que compõem o *corpus* da investigação foi analisada a partir das categorias e conceitos definidos por Boch e Grossmann (2002)⁴⁶. Trechos da primeira e da última versão do RST1 e do RST5 criadas por A1 e A2 no *Google Docs*, são apresentados no modelo de quadros (similar ao utilizado na análise do tratamento da informação semântica), nos quais as passagens que se correspondem (nas duas versões) aparecem alinhadas. Esse mesmo formato foi utilizado para analisar trechos da única versão da RE2 produzida - no *Docs* - por A1 e por A2. As passagens, nas quais foi identificada a aplicação das estratégias de evocação, reformulação, *ilhota citacional* e/ou citação autônoma do discurso do outro, foram destacadas em negrito. O tipo (nome) da estratégia aparece especificado entre parênteses, em caixa alta e na cor azul, logo depois do trecho em negrito.

Antes de começar a exibir a análise, é preciso ressaltar que, em todos os casos em que foi identificada a reformulação do discurso de *outrem*, percebe-se que a fala do outro ficou integrada à do produtor do texto final e sem autonomia enunciativa, conforme conceitos enunciados por Boch e Grossmann (2002) expostos no Quadro 1, p. 45).

3.1.2.1 A citação do discurso do outro no RST1 produzido por A1

Neste subtópico inicia-se a exposição de trechos de textos retextualizados pelos participantes da pesquisa, nos quais são identificadas estratégias às quais esses participantes recorreram para citar o discurso do outro. Esses trechos são exibidos nos quadros de número 16 a 29. Os resultados considerados mais importantes são analisados de forma sucinta após a exibição de cada quadro.

No Quadro 16 são apresentados trechos da primeira e da última versão do resumo do primeiro texto de partida que A1 produziu no *Google Docs*, bem como são destacadas as estratégias de citação do discurso do outro identificadas nos textos que correspondem a categorias enunciadas por Boch e Grossmann (2002).

Quadro 16: Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST1 produzido por A1

Linha 1ª	1ª versão do RST1, produzida por	Linha última	Última versão do RST1, produzida
-------------	----------------------------------	-----------------	----------------------------------

⁴⁶ A tipologia de Boch e Grossmann foi apresentada no capítulo 1, subtópico 1.1.4.3.

versão RST1	A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h49min do dia 21 de setembro de 2012.	versão RST1	por A1 no <i>Google Docs</i> , às 15h01min do dia 4 de outubro de 2012.
		9	Para Ribeiro e Alvarenga , o
		10	debate sobre redes sociais está em
		11	pauta atualmente. [...]
			(REFORMULAÇÃO)
		17	[...] Para eles , as relações entre as
		18	pessoas parecem multiplicar [...]
			(REFORMULAÇÃO)
46	[...] A		
47	maioria desses professores moravam		
48	ou residiam nas regiões Sudeste e		
49	Nordeste, entretanto, segundo os	49	[...] Grande parcela dos
50	autores, (REFORMULAÇÃO) isso	50	participantes moravam ou residiam
	não significa, necessariamente que	51	nas regiões Sudeste e Nordeste,
	essas regiões são as que mais os	52	entretanto, segundo os autores,
	professores aproximam as redes		(REFORMULAÇÃO) isso não
	sociais das salas de aula. [...]		significa, necessariamente, que essas
			regiões sejam as que mais usam as
			redes sociais em salas de aula. [...]
199	[...] é visto com entusiasmo, pelos	199	[...] é visto com entusiasmo, pelos
200	autores, (REFORMULAÇÃO) essa	200	autores, (REFORMULAÇÃO) essa
	nova ferramenta, que vem para		nova ferramenta, que vem para
	ajudar na aprendizagem e interação e		ajudar na aprendizagem e interação e
	que a cada dia cresce [...]		que a cada dia cresce. [...]

Ao analisar o quadro 16, percebe-se que A1 citou poucas vezes o discurso do outro, tendo recorrido, sempre que o fez, à estratégia da reformulação sem indicar a data da publicação do trabalho entre parênteses⁴⁷. O participante utilizou como marcas introdutórias (do discurso) as expressões *para x...* e *segundo x...* nas linhas 9, 17 e 52 da última versão do RST1 e nas linhas 49 e 50 da primeira versão do mesmo RS. Com relação à passagem localizada entre as linhas 199 e 200 das duas versões do RST1, entende-se que o agente da passiva *pelos autores* desempenhou o papel de estratégia de reformulação. Neste caso, a utilização da voz passiva indica um distanciamento entre o discurso do outro e o discurso do produtor do texto.

⁴⁷ Segundo Boch e Grossmann (2002) “[...] a reformulação (com a data de publicação entre parênteses) é o modo de referência mais comum, amplamente dominante nos textos dos especialistas (35%) (BOCH E GROSSMANN, 2002, p. 101).

Com relação, ainda, à citação do discurso do outro nas versões do RST1 produzidas por A1, é preciso ressaltar que foi verificada a utilização de uma estratégia diferente daquelas especificadas na tipologia de Boch e Grossmann (2002), bem como foram identificados diversos trechos nessas versões do texto final que não apresentam uma delimitação clara das vozes dos discursos retextualizados. Nos quadros 17 e 18 são exibidos exemplos desses dois casos. É importante destacar, também, que em todas as situações mencionadas foi possível constatar casos em que A1 mesclou o uso de trechos do texto de partida reproduzidos literalmente com a estratégia da reformulação (linhas 9 a 11 e 17 a 18 do Quadro 16), e/ou com uma estratégia diferente daquelas definidas como categorias de análise (linhas 29 a 31 do Quadro 17), e/ou, com trechos que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso (linhas 60 a 65, 70 a 74 e 160 a 162 do Quadro 18).

No Quadro 17 são apresentados trechos da primeira e da última versão do RST1 produzidas por A1, nos quais o participante da pesquisa cita o discurso do outro recorrendo a uma estratégia diferente daquelas utilizadas como categorias de análise neste estudo.

Quadro 17: Outros modos de referência ao discurso do outro identificados no RST1 produzido por A1

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h49min do dia 21 de setembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 15h01min do dia 4 de outubro de 2012.
24 25 26 27 28 29 30	[...] Este artigo, enfatiza a faceta digital do professor, ou, simplesmente o avatar do professor. O texto enfatiza que esse avatar é mais do que o apelido, é uma personalidade, uma imagem, um gênio, é uma identidade digital. [...]	24 25 26 28 29 30 31	[...] E, este artigo, O professor e o avatar do professor nas redes sociais, enfatiza a faceta digital do professor, ou, simplesmente o seu avatar. O texto expõe que esse personagem é mais do que o apelido, é uma personalidade, uma imagem, um gênio, é uma identidade digital. [...]
35 36 37 38	[...] Também, versa sobre a relação que o professor tem com a internet, as redes sociais e esse meio digital em sala de aula. [...]	36 37 38 39	[...] Também, versa sobre a relação que o educador tem com a internet, as redes sociais e esse meio digital em sala de aula. [...]
		185 186 187	[...] O artigo conclui que o professor que participou da pesquisa, está interessado nas redes sociais

		188	como meio de propagação do
		189	conhecimento [...]

Em todos os exemplos expostos no Quadro 17, percebe-se que A1, desenvolvendo um processo metonímico, substituiu os autores do texto de partida pela obra deles, utilizando como marcas introdutórias as expressões *este artigo enfatiza, o texto enfatiza/expõe, (o texto) versa, o artigo conclui*. Pode-se afirmar que, apesar de tratar-se de um procedimento diferente daqueles que fazem parte da tipologia de Boch e Grossmann (2002), ao utilizá-lo, A1 conseguiu demarcar uma voz diferente da sua no texto final. De fato, as fórmulas utilizadas pelo participante da pesquisa (*este artigo enfatiza, o texto enfatiza/expõe, (o texto) versa, o artigo conclui*) deixam claro que existe uma distância entre o autor do RST1 e o autor do discurso retextualizado. Em outras palavras, percebe-se que a voz que aparece no discurso não é a dele, mas do outro.

O Quadro 18 traz exemplos de trechos da primeira e da última versão do RST1 produzido por A1, nos quais o participante da pesquisa não conseguiu demarcar com clareza as vozes do discurso.

Quadro 18: Trechos do RST1 produzido por A1 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h49min do dia 21 de setembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST1, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 15h01min do dia 4 de outubro de 2012.
10 11 12 13 14	As redes sociais, mesmo antes de ferramentas sofisticadas, já existiam, como o nome já diz, rede social são teias que interligam pessoas [...]		
15 16 17 18 19 20	[...] hoje, claro, isso se torna mais evidente com o advento da internet e, conseqüentemente, das redes sociais, como Orkut, Twitter e o Facebook, que são as mais acessadas no Brasil. [...]		
42 43 44	[...] Foi realizada uma pesquisa, via internet, através de redes sociais, onde somente	42 43 44	[...] Foi realizada uma pesquisa, via internet, através de redes sociais, onde somente professores

45 46	professores participaram e responderam sobre essas questões. [...]	45 46 47 48	participaram e responderam sobre a questão da ligação entre a docência e a rede digital. Sendo, a maioria, atuante no ensino médio. [...]
		60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74	[...] Segundo a pesquisa, a maior parte dos docentes tem formação em nível de graduação, porém, esses profissionais têm qualificação contínua, já que grande parcela declara estar cursando mestrado. Também se ressalta a importância da formação continuada em relação aos usos e à reflexão sobre tecnologias na educação, que, segundo os dados coletados, 41% dos participantes só tiveram contato ostensivo de discutir as tecnologias digitais e suas aplicações na educação quando cursaram a pós-graduação. [...]
81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92	[...] A maioria dos professores, mais de 80%, disseram que eram usuários frequentes de redes sociais, das quais o Orkut eram ainda a mais acessada, seguida do Twitter e o do Facebook. Diante disso, perguntados sobre o contato com os alunos nesse meio, a maioria respondeu que sim, que compartilha e interage nas redes sociais com os alunos, mas grande parte declarou que nunca ou quase nunca convidava-os. [...]	79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93	[...] Apesar de serem poucos os que tiveram a oportunidade de discutir os meios digitais inseridos na educação, mais de 80% disseram que eram usuários frequentes de redes sociais, das quais o Orkut era ainda a mais acessada, seguida do Twitter e o do Facebook. Diante disso, perguntados sobre o contato com os alunos nesse meio, a maioria respondeu que sim, que compartilha e interage nas redes sociais com os alunos, mas grande parte declarou que nunca ou quase nunca convidava-os. [...]
118 119 120 121 122 123 124 125 126 127	[...] Um fato curioso é que a metade das escolas estão no universo digital e se preocupam em ocupar um espaço virtual, enquanto a outra metade parece não ter muito interesse com esse fato. Outra coisa é que há uma aceitação de que a web esteja na escola, porém não há essa mesma aceitação de que a escola esteja na web. [...]	118 119 120 121 122 123 124 125 126 127	[...] Um fato curioso é que a metade das escolas estão no universo digital e se preocupam em ocupar um espaço virtual, enquanto a outra metade parece não ter muito interesse com esse fato. Outra coisa é que há uma aceitação de que a web esteja na escola, porém não há essa mesma aceitação de que a escola esteja na web. [...]
		159 160	[...] Diante de alguns dados, surgiu a curiosidade de promover

		161	alguns cruzamentos de respostas, na
		162	intenção de ver algumas correlações.
		163	Entre elas, foi possível observar que
		164	os professores de diversos níveis de
		165	qualificação conferem importância
		166	ao uso de redes sociais no ensino,
		167	inclusive os graduados, que foram o
		168	maior número de participantes e que,
		169	em tese, não tiveram tantas
		170	oportunidades de discutir educação e
		171	tecnologia na licenciatura. [...]

Nas passagens exibidas no Quadro 18, é possível constatar que A1 se apropria da voz de *outrem*, fazendo afirmações e relatando dados surgidos da pesquisa como se fosse o autor do texto de partida. No trecho compreendido entre as linhas 10 a 14 da primeira versão do RST1, por exemplo, A1 não especifica a voz responsável pelas ideias apresentadas, não faz referência a nomes de autores, nem esclarece se está expondo o seu próprio pensamento ou o do outro, situação que se repete em todos os outros exemplos. Assim, as vozes do autor do texto de partida e do produtor do texto final acabam se misturando nas passagens do RST1 apresentadas no Quadro 18. Acredita-se que a atuação do participante da pesquisa pode ter sua origem na própria prática escolar que, conforme destaca Matencio (2004), tem valorizado “um padrão em que se privilegia o dito (o “conteúdo informacional”, poder-se-ia dizer) em detrimento do jogo enunciativo de marcar pontos de vista” (MATENCIO, 2004, p. 9).

3.1.2.2 A citação do discurso do outro no RST5 produzido por A1

No Quadro 19 são exibidos trechos da primeira e da última versão do RST5 que A1 produziu no *Google Docs*. As categorias enunciadas por Boch e Grossmann (2002) identificadas nos textos aparecem destacadas em negrito.

Quadro 19: Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST5 produzido por A1

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h53min, do dia 23 de novembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST5, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> , às 19h51min, do dia 30 de novembro de 2012.
7 8	Segundo a autora, Adriana Amaral, (REFORMULAÇÃO) o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e	7 8	Segundo a autora, Adriana Amaral, (REFORMULAÇÃO) o senso comum na utilização de jargões como inteligência coletiva e

	<p>compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais perpassam certas publicações jornalísticas e desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento, que perpassa as redes sociais.</p>
20	<p>Para a autora, (REFORMULAÇÃO) é preciso questionar e problematizar de qual internet ou rede social se está falando [...]</p>
27	<p>[...] Ainda para Amaral, (REFORMULAÇÃO) os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais [...]</p>
36 37 38 39 40 41 44 45	<p>[...] Nancy Baym (2010) (EVOCAÇÃO) uma das principais especialistas nos Estados Unidos do fenômeno do <i>fandom</i> (Debate <i>online</i> entre fãs de um determinado assunto), sugere em seu estudo que é um erro a comparação entre a linguagem da internet e das culturas a ela relacionadas à linguagem face a face. Amaral com base nesse estudo reitera (REFORMULAÇÃO) que essa comparação gera apenas um discurso estéril [...]</p>
65 66 a 72	<p>[...] Amaral acrescenta ainda (REFORMULAÇÃO) que o termo <i>troll</i> “começou a ser utilizado a partir de fóruns e listas de discussões nos primórdios da internet, e foi baseado no <i>troll</i> do folclore escandinavo, um ser horrendo e antissocial que aparece nos contos infantis. (CITAÇÃO AUTÔNOMA)</p>
74	<p>Ainda para a autora, (REFORMULAÇÃO) um bom</p>

	exemplo do desse humor ácido seria o acréscimo da letra Z [...]	exemplo do humor ácido seria o acréscimo da letra Z [...]
--	--	---

Com relação à citação do discurso do outro nas versões do RST5 produzidas por A1, é possível verificar que o participante da pesquisa recorreu às estratégias de reformulação (linhas 7 a 8, 20, 27, 44 a 45, 65 e 74), de evocação (linha 36) e à citação autônoma (linhas 66 a 72) para gerenciar as vozes dos discursos presentes no RST5. No caso da estratégia de evocação, à qual A1 recorreu na linha 36, é preciso destacar que, apesar de o participante da pesquisa citar diretamente a fala de Nancy Baym (2010), foi a autora do texto de partida (Amaral) quem citou esse discurso. Nesse caso, tem-se que, ao não atribuir a citação de Baym (2010) a Amaral (2011), A1 apropriou-se do discurso do outro, gerando no leitor a ideia de que tinha sido ele, A1, quem tinha lido o texto de Baym (2010) que estava sendo comentado. Nos outros casos, apesar de não ter incluído a data de publicação do trabalho entre parênteses (junto com o nome do autor) ao recorrer à estratégia da reformulação e apesar de não ter fechado as aspas nem ter indicado o nome do autor e a data de publicação do trabalho - entre parênteses - ao recorrer à estratégia da citação autônoma, A1 conseguiu delimitar as vozes presentes no texto de partida e no texto final, fazendo referência a nomes de autoras e especificando o/a responsável pelas ideias apresentadas. Percebe-se, ainda, que, nas versões analisadas, o participante não recorreu a modos de citação do discurso do outro diferentes daqueles definidos na tipologia de Boch e Grossmann (2002), assim como não produziu trechos sem delimitação clara das vozes do discurso. Por outro lado, A1 mesclou o uso de trechos do texto de partida reproduzidos literalmente com as estratégias de citação do discurso do outro às quais recorreu para produzir o texto final, o que pode ser verificado nos exemplos exibidos no Quadro 19. Considerando que A1 produziu o RST5 no período final do curso, depois de ter retextualizado 4 (quatro) artigos acadêmicos em resumos, entende-se que, apesar de ter-se apropriado do discurso de Amaral (2011), autora do texto de partida, o que pode ter acontecido em consequência de problemas de compreensão, o participante da pesquisa demonstrou mais atenção no que diz respeito à citação do discurso do outro.

3.1.2.3 A citação do discurso do outro na RE2 produzida por A1

Considerando que A1 recorreu à reprodução literal das versões finais do RST4 e do RST5⁴⁸ para produzir uma única versão da RE2 e, ainda, que o processo desenvolvido por A1 para gerenciar as vozes do discurso na versão final do RST5 foi analisado no subtópico 3.1.2.2, a análise da citação do discurso do outro na RE2 produzida por esse participante da pesquisa ficou limitada aos dois parágrafos introdutórios que A1 acrescentou às versões finais do RST4 e do RST5, conforme pode ser verificado nos quadros 20 e 21.

No Quadro 20 é apresentado o trecho da RE2 produzida por A1, no qual é identificada uma das categorias enunciadas por Boch e Grossmann (2002).

Quadro 20: Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas na RE2 produzida por A1

Linha da RE2	Versão da RE2, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST4 e do RST5), às 20h05min do dia 30 de novembro de 2012.
16/17 20	No primeiro texto, Recuero enfatiza (REFORMULAÇÃO) a importância da internet, enquanto meio de comunicação, e as mudanças que essa trouxe para a sociedade. Sublinha (REFORMULAÇÃO) também as modificações que as redes sociais (online) trouxeram e os impactos nas formas sociais.

Nas passagens localizadas entre as linhas 16 e 17 e na linha 20 da RE2, A1 recorreu, mais uma vez, à estratégia da reformulação sem indicar entre parênteses o ano de publicação do artigo escrito por Recuero. Apesar de a estratégia não atender o padrão estabelecido na tipologia de Boch e Grossmann (2002), percebe-se que A1 conseguiu delimitar o discurso do outro ao utilizá-la.

No Quadro 21 é exibido um trecho da RE2 produzida por A1, no qual A1 recorre, novamente, a uma estratégia diferente daquelas definidas na tipologia de Boch e Grossmann (2002) para citar o discurso do outro.

Quadro 21: Outro modo de referência ao discurso do outro identificado na RE2 produzida por A1

Linha da	Versão da RE2, produzida por A1 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST4 e do
----------	--

⁴⁸ Em virtude do RST4 não fazer parte do *corpus* da pesquisa (vide subtópico 2.3), neste estudo é exibida - somente - a análise das estratégias às quais A1 recorreu para citar o discurso do outro nas versões finais do RST1 e do RST5, e nos dois parágrafos introdutórios da RE2 que ele produziu.

RE2	RST5), às 20h05min do dia 30 de novembro de 2012.
6 a 13	Os textos <i>As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede da autora Raquel Recuero e Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas da estudiosa Adriana Amaral</i> , tratam de um assunto em comum, as redes sociais, porém focam fins distintos.

No exemplo exposto no Quadro 21, percebe-se que, para demarcar as vozes do discurso, A1 substituiu o nome das autoras dos textos de partida pelo nome das obras que elas produziram, recorrendo a um processo metonímico similar ao que o participante desenvolveu quando da produção do RST1, utilizando, neste caso, como marca introdutória a expressão *os textos [...] tratam* para demarcar uma voz diferente da sua no texto final. Mais uma vez, essa fórmula introdutória utilizada pelo participante da pesquisa deixa claro que existe uma distância entre o autor da RE2 o(s) autor(es) dos textos de partida.

3.1.2.4 A citação do discurso do outro no RST1 produzido por A2

A análise da citação do *discurso de outrem* nos textos produzidos por A2 se inicia neste subtópico com a apresentação do RST1 produzido por esse participante da pesquisa. O Quadro 22 exhibe um trecho da primeira versão do RST1 produzido por A2, no qual foi identificada uma das estratégias definidas por Boch e Grossman (2002) referentes à citação do discurso do outro.

Quadro 22: Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST1 produzido por A2

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 19h33min do dia 21 de setembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 22h37min do dia 4 de outubro de 2012.
106 107	[...] Ao final do texto, o autor não afirma (REFORMULAÇÃO) nada conclusivo, nem é categórico apenas põe os dados e vê de forma positiva, apesar das intempéries que apesar da postura antiquada de algumas escolas, pode-se usar as ferramentas para a melhoria da aprendizagem.	106	

Verifica-se que, na primeira versão do RST1, A2 recorre uma única vez à estratégia da reformulação (linhas 106 a 107) para citar o discurso do autor do texto de partida, e, assim como A1, (vide subtópico 3.1.2.1) o faz sem citar o nome desse autor nem a

data de publicação do trabalho, utilizando como marca introdutória a expressão *o autor não afirma*. Apesar de a estratégia não atender o padrão estabelecido na tipologia de Boch e Grossmann (2002), entende-se que o participante da pesquisa conseguiu delimitar o discurso do outro ao utilizá-la.

Durante a análise, foi constatado que A2 utilizou estratégias diferentes daquelas definidas na tipologia de Boch e Grossmann (2002) para citar o discurso do outro. Essas estratégias são exibidas no Quadro 23.

Quadro 23: Outros modos de referência ao discurso do outro identificados no RST1 produzido por A2

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 19h33min do dia 21 de setembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 22h37min do dia 4 de outubro de 2012.
4 5 6 7	O texto de Ribeiro & Alvarenga (2010) apresenta uma pesquisa quantitativa sobre as redes sociais e seu uso em sala de aula. [...]	4 5 6 7	O texto de Ribeiro & Alvarenga (2010) apresenta uma pesquisa quantitativa sobre as redes sociais e seu uso em sala de aula. [...]
		106 107 108 109 110	[...] Ao final do texto, se coloca que por mais que as tecnologias possam mudar o cenário na educação, o principal artífice continua sendo o professor.

Numa atuação similar à desenvolvida por A1, quando da produção do RST1 e da RE2, na passagem localizada entre as linhas 4 e 5, A2 recorreu a um procedimento metonímico, trocando a citação da autora pela menção de sua obra. Para tal, A2 utilizou como marca introdutória *O texto de Ribeiro e Alvarenga (2010)*. Por outro lado, no trecho situado entre as linhas 106 a 110, A2 recorreu à expressão impessoal *se coloca* para demarcar o discurso do outro, sem especificar quem colocou as ideias que são apresentadas no final do texto, a quem pertence esse discurso. Percebe-se que, com essas fórmulas introdutórias A2 delimitou o discurso do outro e demonstrou a existência de uma distância entre a voz do autor do discurso presente no texto de partida e sua própria voz, repetindo, inclusive, a atuação de A1.

No Quadro 24 são expostos diversos trechos das versões do texto final que não apresentam uma delimitação clara das vozes dos discursos retextualizados.

Quadro 24: Trechos do RST1 produzido por A2 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 19h33min do dia 21 de setembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST1, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 22h37min do dia 4 de outubro de 2012.
		27	[...] Vemos o profissional da
		28	educação cada vez mais inserido no
		29	processo de contato com ferramentas
		30	digitais e ele é co-partícipe do
		31	letramento digital, pois é obrigado a
		32	estar em contato com a rede,
		33	operando micros etc.
37	[...] Professores de vários níveis e	37	Professores de vários níveis e
38	de várias regiões do país	38	de várias regiões do país
39	participaram da pesquisa, para se ter	39	participaram da pesquisa, para se ter
40	uma noção geral de como andava a	40	uma noção geral de como andava a
41	inserção de ferramentas como Orkut,	41	inserção de ferramentas como Orkut,
42	Twiter e Facebook, em suas práticas	42	Twiter e Facebook, em suas práticas
43	docentes. [...]	43	docentes. [...]
66	[...] É bom salientar que os dados	66	[...] É bom salientar que os dados
67	que foram coletados não	67	que foram coletados não são
68	são analisados de forma exaustiva,	68	analisados de forma exaustiva, temos
69	temos o uso no aspecto quantitativo,	69	o uso no aspecto quantitativo, e a
70	e a própria investigação não se	70	própria investigação não se propunha
71	propunha a esse objetivo isso . [...]	71	a esse objetivo. [...]
83	[...] A grande barreira que se vê	83	[...] A grande barreira que se vê
84	quanto ao uso de ferramentas digitais	84	quanto ao uso de ferramentas digitais
85	em sala de aula, para os professores é	85	em sala de aula, para os professores é
86	justamente a acessibilidade delas [...]	86	justamente a acessibilidade delas [...]
		95	[...] Embora seja notório
		96	que os docentes tenham tido contato
		97	com mídias digitais ao longo de suas
		98	formações, pode-se concluir
		99	que apenas com mestrado e
		100	doutorado este contato se
		101	intensificou, pois não tiveram
		102	oportunidade antes, ou seja, no
		103	período da graduação. [...]

Considerando os exemplos apresentados no Quadro 24, entende-se que, ao produzir o RST1, A2 se apropriou, na maior parte das vezes, do discurso do outro,

apresentando dados e relatando fatos como se ele fosse o autor do texto de partida, sem fazer menção aos autores nem à data de publicação do artigo original e sem esclarecer a quem pertenciam as ideias que estavam sendo expostas. Assim, ao não demarcar as vozes do discurso, A2 acabou passando ao leitor a impressão de ter sido ele quem analisou os dados da pesquisa apresentados no texto de partida. Vários fatores podem ter motivado a atuação de A2. Neste caso, acredita-se que a atuação do participante da pesquisa também pode ter sua origem na prática escolar, que seria deficiente no que diz respeito ao trabalho com os mecanismos enunciativos, segundo afirma Matencio (2004).

3.1.2.5 A citação do discurso do outro no RST5 produzido por A2

Neste subtópico são analisadas as estratégias utilizadas por A2 para citar o discurso do outro no RST5. No Quadro 25 são expostos os trechos da primeira e da última versão do RST5 criadas por A1, nos quais são identificadas estratégias pertencentes à tipologia utilizada na análise.

Quadro 25: Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas no RST5 produzido por A2

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST5, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 19h59min, do dia 23 de novembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST5, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> , às 21h24min, do dia 27 de novembro de 2012.
5	Amaral (2011) afirma (REFORMULAÇÃO) que segundo muitos marketeiros em linguagem jornalística dizem que há formas de se comportar na rede [...]	5	Amaral (2011) afirma (REFORMULAÇÃO) que segundo muitos marketeiros em linguagem jornalística dizem que há formas de se comportar na rede [...]
18 19	[...] Utilizando as palavras de Nancy Baym (2010) (CITAÇÃO AUTÔNOMA) fica difícil comparar a linguagem face a face com a da Internet, poisd se usam outros artifícios [...]	18 19	[...] Utilizando as palavras de Nancy Baym (2010) (CITAÇÃO AUTÔNOMA) fica difícil comparar a linguagem face a face com a da Internet, poisd se usam outros artifícios [...]
28 29	[...] Ainda a mesma autora considera (REFORMULAÇÃO) que há um uso específico da linguagem da Internet como meio de fazer intrigas, desestabilizar outrem, além do uso de figuras que parodiam o erro gramatical nas conversas	28 29	[...] Ainda a mesma autora considera (REFORMULAÇÃO) que há um uso específico da linguagem da Internet como meio de fazer intrigas, desestabilizar outrem, além do uso de figuras que parodiam o erro gramatical nas conversas

online, criando um efeito humorístico. [...]	online, criando um efeito humorístico. [...]
--	--

No RST5, A2 utilizou 2 (vezes) a estratégia da reformulação do discurso do outro (linhas 5 e 28 a 29) e 1 (uma) vez a estratégia da citação autônoma (linhas 18 a 19). No caso da reformulação, A2 utilizou como marcas introdutórias do *discurso de outrem* as expressões *Amaral (2011) afirma ...* e *Ainda a mesma autora considera ...*, incluindo a data de publicação do texto de partida somente no primeiro exemplo. O participante da pesquisa conseguiu demarcar as vozes do discurso nas duas passagens. No caso da citação autônoma, A2 não utilizou nenhuma marca escritural (aspas, itálico, etc.) para indicar a introdução do discurso do outro, tendo substituído esse recurso por um comentário metalinguístico (*Utilizando as palavras de Nancy Baym (2010)*). Nesse trecho, numa atuação similar à de A1 (vide subtópico 3.1.2.2), o graduando fez uma citação direta do discurso de Nancy Baym (2010), sem mencionar que tinha sido Amaral (2011) quem havia citado Baym (2010) no texto de partida. Acredita-se que, também neste caso, a apropriação do discurso do outro pode ter sido causada por dificuldades na leitura compreensiva do texto original. Percebe-se, ainda, que A2 citou poucas vezes o discurso do outro no RST5 e que diversas passagens da produção do participante da pesquisa não apresentam uma delimitação clara das vozes do discurso, conforme pode ser constatado no quadro a seguir. Considerando que o RST5 foi produzido no fim do curso, depois de A2 ter retextualizado 4 (quatro) artigos acadêmicos, entende-se que não se verificaram mudanças significativas nesse aspecto da escrita do participante da pesquisa.

No Quadro 26 são apresentados trechos da primeira e da última versão do RST5 produzido por A2, nos quais as vozes do discurso não aparecem claramente delimitadas.

Quadro 26: Trechos do RST5 produzido por A2 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso

Linha 1ª versão RST1	1ª versão do RST5, produzida por A2 no Google Docs, às 19h59min, do dia 23 de novembro de 2012.	Linha última versão RST1	Última versão do RST5, produzida por A2 no Google Docs, às 21h24min, do dia 27 de novembro de 2012.
37 38 39 40	[...] Este efeito descrito anteriormente trata-se de “trollar”, que vem do termo troll, de origem escandinava, e significa um ser	37 38 39 40	[...] Este efeito descrito anteriormente trata-se de “trollar”, que vem do termo troll, de origem escandinava, e significa um ser

41	horrendo e anti-social e essa	41	horrendo e anti-social e essa
42	linguagem irônica era usada	42	linguagem irônica era usada
43	inicialmente utilizada por nerds, os	43	inicialmente utilizada por nerds, os
44	primeiros usuários das redes. [...]	44	primeiros usuários das redes. [...]
		56	[...] com a difusão das novas redes
		57	sociais e o uso da Web 3,0, tem se
		58	tornado frequente, incorporando
		59	funções próprias do sistema , usando
		60	o # e o símbolo @ além do nome do
		61	amigo, há o que a autora afirma uma
		62	aprendizado específico que só pode
		63	ser apreendido na imersão e vivencia
		64	cotidiana dessas dinâmicas,e que o
		65	domínio deles serve como moeda de
		66	disputa., entre quem sabe mais e
		67	menos. [...]
		81	[...] grupos infanto-juvennis como
		82	os fans de Justin Bieber, restart e
		83	Luan Santana buscam valorizar seus
		84	ídolos tentando banir os hashtags e
		85	incentivando o engajamento como
		86	participante do grupo de fans [...]
		94	[...] Várias formas existem de
		95	percebeam as diferentes classes
		96	sociass da internet, como o termo
		97	orkutizar para caracterizar os de
		98	classe C assim como palavras
		99	erradas, alguns de forma irônica e
		100	outros propositalmente que vincula a
		101	um grupo e aprópria posição social
		102	de um ser [...]
		110	[...] Percebe-e pois que a disputa
		111	social da linguagem na rede é
		112	intensa e envolve muitos grupos, e a
		113	demarcação de territórios envolve m
		114	estratégias de linguagem
		115	características, é nesse contexto que
		116	há uma ressignificação das práticas
		117	comunicacionais dentro e fora das
		118	redes e somos influenciados pelo
		119	mundo codificado pelas redes sem
		120	que nem mesmo nos demos conta.

Ao observar o Quadro 26, constata-se que, desenvolvendo uma atuação similar àquela verificada quando da produção do RST1, A2 misturou os discursos diversas vezes,

assumindo, assim, a voz da autora do texto de partida, relatando fatos e expondo pensamentos alheios como se fossem seus. Entende-se que a atuação de A2 pode significar falta de domínio dos mecanismos enunciativos.

3.1.2.6 A citação do discurso do outro na RE2 produzida por A2

Neste subtópico são analisadas as estratégias utilizadas por A2 para citar o discurso de *outrem* na única versão da RE2 que ele produziu no *Google Docs*⁴⁹. No Quadro 27 são expostos trechos dessa versão, nos quais são identificadas estratégias de citação do discurso do outro contempladas na tipologia de Boch e Grossmann (2002).

Quadro 27: Categorias da tipologia de Boch e Grossmann (2002) identificadas na RE2 produzida por A2

Linha	Versão da RE2, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST5 e do RSTx), às 22h55min do dia 19 de dezembro de 2012 (versão copiada no Docs).
4 5	A popularização da internet trouxe a tona novas formas de comunicar, e é com o intuito de mostrar sua ação que Recuero (2011) lança mão da análise (REFORMULAÇÃO) para verificar a atuação das redes e seu impacto na sociedade com a difusão do Orkut, facebook etc. [...]
9 10	[...] Parafrazeando os autores Boyd e Elison, recuero enfatiza (REFORMULAÇÃO) que os sites que tem ferramentas para criar perfil, publicar na rede e interagir, de forma social garante que não depende simplesmente do indivíduo, ou seja da relação de cada ator, por isso que as redes sociais se tornaram impactantes no tocante ao processo de comunicação dos indivíduos.
15	Continuando sua análise a autora garante, (REFORMULAÇÃO) que por se basearem em formas de capital construídas de modo coletivo, tornam as pessoas cada vez mais conectadas, exemplo que coloca a respeito do perfil criado no Facebook, onde chama o fenômeno de conexão de clusterização. [...]
30	[...] Para essa explicação, a autora diz (REFORMULAÇÃO) que os focos de violência ficam evidentes, em virtude dos comportamentos violentos se espalharem de forma viral, caso citado em Pelotas no Rio Grande do Sul, onde por meio de um boato, populares atearam fogo numa casa por suspeitarem que na mesma tivesse havido violência contra menores. [...]
51	[...] Os elementos que cita a autora (REFORMULAÇÃO) são os responsáveis pela reprodução da informação nas redes da internet, capital social e composição de laço. [...]

⁴⁹ Apesar das orientações recebidas da professora/pesquisadora, A2 produziu a RE2 a partir do RST5 e do RS de um texto complementar, que não foi analisado ao longo do curso. Conforme mencionado no subtópico 2.3, neste estudo é exibida - somente - a análise das estratégias às quais os participantes da pesquisa recorreram para citar o discurso do outro nas versões finais do RST1, do RST5 e da RE2 que eles produziram.

60	[...] A autora esclarece (REFORMULAÇÃO) que há vários tipos de relações entre as pessoas nas redes sociais, tipo de relação mediada pelo computador e que é de natureza sui generis, muito específica, nessas redes há laços conhecidos como fracos, onde os sujeitos envolvidos tem pouco contato assim como os fortes em que tem um contato mais intenso.
66	Ainda a respeito do capital social, a autora deixa claro (REFORMULAÇÃO) que é a interação entre indivíduos em um âmbito maior, o que ratifica o dito anteriormente, pois esse último texto fala de redes sociais de forma mais generalizada. [...]

Com relação à RE2 produzida por A2, pode-se afirmar que, apesar do participante da pesquisa ter produzido trechos nos quais não se verifica uma delimitação clara das vozes do discurso (vide Quadro 29 na p. 131), os exemplos exibidos no Quadro 27 evidenciam uma mudança nesse aspecto da produção escrita de A2. De fato, em todas as passagens expostas, o participante da pesquisa recorreu à estratégia de reformulação para citar o discurso do outro, citando somente num dos exemplos a data de publicação do trabalho (linha 5) e utilizando como marcas introdutórias do discurso do outro as expressões: *Recuero (2011) lança mão da análise* (linha 5), *recuero enfatiza* (linha 9), *a autora garante* (linha 15), *a autora diz* (linha 30), *Os elementos que cita a autora*, (linha 51), *A autora esclarece* (linha 60) e *a autora deixa claro* (linha 66). Considerando que a RE2 foi o último texto produzido por A2 no fim do curso, considera-se que essa mudança pode representar um indicativo de aproveitamento do curso por parte do participante da pesquisa.

O Quadro 28 exhibe trechos da RE2 produzida por A2, nos quais são identificadas estratégias diferentes daquelas contempladas na tipologia de Boch e Grossmann (2002)

Quadro 28: Outros modos de referência ao discurso do outro identificados na RE2 produzida por A2

Linha	Versão da RE2, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST5 e do RSTx), às 22h55min do dia 19 de dezembro de 2012 (versão copiada no Docs).
41 42 43 44	[...] O texto 2, fala do tema redes sociais em outra perspectiva, levando em consideração aspectos mais gerais e classificatórios, pois para a autora há dois tipos básicos de redes, as centradas na interação além do outro tipo, centradas na identidade. [...]
46 47 48	[...] Mais adiante são colocados dois princípios formadores das redes sociais, chamados de capital social e composição de laço, aspectos estes que levam em consideração o usuário da rede e suas conexões, uma das únicas partes do texto

49	que faz referência específica a ele. [...]
55	[...] O texto é claro na abordagem ao enfatizar que os seus objetivos são
56	discutir os conceitos essenciais de rede, interação, laços e capital social além da
57	discussão de tipos sociais de rede, e sua composição, de elementos tais como
58	atores e conexões. [...]
71	[...] Ao final do texto, há uma classificação das redes quanto ao tipo de
72	percepção, pois a partir desse enfoque é que motiva o ator a reproduzir
73	informações, pois com a percepção diferenciada também fica diferenciado o
74	público participante. [...]

No Quadro 28, constata-se que A2 recorreu a duas estratégias diferentes daquelas definidas na tipologia de Boch e Grossman (2002) para citar o discurso do outro na RE2: a substituição do nome do autor pelo nome da obra (linhas 41 e 55), procedimento registrado anteriormente em produções de A1 e de A2, e a utilização das expressões impessoais *são colocados* (linha 46) e *há uma classificação* (linha 71) para demarcar o discurso do outro sem definir explicitamente a quem pertence a fala que está sendo citada e sem se comprometer com o que é dito. Apesar de esse último procedimento deixar dúvidas sobre a autoria do trecho, entende-se que tanto na linha 46, quanto na linha 71, não existe apropriação do discurso do autor do texto de partida por parte do participante da pesquisa.

No Quadro 29, último quadro referente à análise da citação do discurso do outro, são apresentados trechos da RE2 produzida por A2, nos quais o participante da pesquisa não conseguiu delimitar as vozes presentes no discurso.

Quadro 29: Trechos da RE2 produzida por A2 que não apresentam delimitação clara das vozes do discurso

Linha	Versão da RE2, produzida por A2 no <i>Google Docs</i> (a partir do RST5 e do RSTx), às 22h55min do dia 19 de dezembro de 2012 (versão copiada no Docs).
20	[...] Os sítios de redes sociais são chamados de públicos mediados, com as
21	características seguintes, buscabilidade, replicabilidade e permanência de
22	informações, o que implica na vida longa da informação. [...]
24	[...] O impacto principal que vejo na sua análise é que as pessoas estão cada
25	vez mais conectadas, através de conversações em rede, e mesmo conectadas,
26	podem surgir conflitos, pois a característica da homofilia, ou seja, associação de
27	grupos semelhantes, pode outrossim provocar discussões entre grupos, ao
28	aproximar os heterofilos, gera conflito.
36	[...] Apesar de visíveis as mudanças no que tange a comunicação, ainda tem

37	muito a pesquisar já que as redes sociais são consideradas novas, desde 2005
38	
39	

Nos trechos exibidos no Quadro 29, é possível constatar a inexistência de uma delimitação das vozes do discurso e uma clara apropriação da fala dos autores dos textos de partida por parte do participante da pesquisa (passagem localizada entre as linhas 20 a 22), que chega a utilizar o verbo na 1ª pessoa do singular e do plural no texto retextualizado. No primeiro caso, verificado no trecho compreendido entre as linhas 24 e 28, a partir da retextualização de “[...] É o fato que esses sites permitiram que as pessoas estejam muito mais conectadas que impacta deste modo a circulação dessas informações [...]”, A2 escreve “[...] O impacto principal que **vejo** na sua análise é que as pessoas estão cada vez mais conectadas, através de conversações em rede [...]”. No segundo caso, constatado na passagem localizada entre as linhas 36 a 39, A2 transforma o trecho “[...] Esses sites só passaram a ser apropriados no Brasil depois de 2005. Entretanto, já **sentimos e registramos** parte dessas mudanças, de forma profunda, nos mais variados ambientes. [...]”, em “[...] ainda tem muito a pesquisar já que as redes sociais são consideradas novas, desde 2005 que são utilizadas e é cedo para prever sua real atuação, apesar de sentirmos mudanças profundas em diversos ambientes. [...]”. Analisando as duas situações, pode-se afirmar que, enquanto no primeiro caso (linhas 24 a 28) a utilização da 1ª pessoa do singular poderia ser interpretada como a opinião de A2 sobre o artigo de Recuero (2011), no segundo caso (linhas 36 a 39), o participante da pesquisa está repetindo as palavras da autora do texto de partida.

Encerra-se, assim, a análise do gerenciamento das vozes do discurso em versões do RST1, do RST5 e da RE2 produzidas por A1 e A2 no *Google Docs*, ao longo da qual surgiram dados significativos para a investigação. Nesta etapa do trabalho verificou-se que os participantes da pesquisa recorreram a todas as categorias de citação do discurso do outro contempladas na tipologia de Boch e Grossmann (2002). Na maioria das vezes, recorreram à estratégia de reformulação do discurso do outro, sem indicar o nome do autor nem a data da publicação entre parênteses, utilizando diversas marcas para introduzir o discurso, inclusive um agente da passiva (pelos autores). As estratégias da evocação e da citação autônoma foram pouco utilizadas pelos participantes da pesquisa. Quando utilizada, a estratégia da citação autônoma aparece sem indicação do nome do autor e da data da publicação entre parênteses. Os participantes da pesquisa recorreram, também, a estratégias diferentes daquelas definidas por Boch e Grossmann (2002). Uma dessas estratégias consistiu num processo metonímico,

por meio do qual substituíram os nomes dos autores dos textos de partida pelo nome das obras desses autores. Utilizaram, ainda, expressões impessoais para citar o discurso do outro. Em diversas passagens, eles não conseguiram delimitar as vozes do discurso e acabaram se apropriando do discurso do outro. É importante ressaltar que, no RST1 e no RST5 produzidos por A1, foram constatados diversos casos de mescla de uso de trechos do texto de partida reproduzidos *ipsi literis* com as estratégias definidas na tipologia de Boch e Grossmann (2002) – inclusive com a estratégia da reformulação - o que remete à *reformulação mesclada* identificada por Matencio (2004) - e/ou com estratégias diferentes daquelas especificadas na tipologia, e/ou, com trechos em que as vozes do discurso não foram delimitadas de maneira clara. Apesar de ter se verificado uma mudança nesse ponto importante da escrita dos participantes da pesquisa, que, no fim do curso, passaram a delimitar o discurso do outro em cada parágrafo que escreviam, entende-se que o desenvolvimento da proficiência nesse aspecto da citação do discurso do outro é um processo lento, que merece a atenção dos cursos de formação de professores, sobretudo do curso de Letras.

3.2 A questão do letramento digital

A questão do letramento digital dos participantes da investigação foi verificada por meio de dois instrumentos: os formulários de pesquisa virtuais, preenchidos por todos os graduandos ao final de cada encontro, e as observações realizadas pela professora/pesquisadora ao longo do curso. Os formulários de pesquisa serviram para verificar as condições técnicas dos equipamentos e da conexão à Internet disponíveis no LAPEL, constatar o desempenho dos participantes na rede mundial de computadores e na ferramenta *Google Docs*, e, ainda, identificar a maior e/ou menor quantidade de recursos disponíveis no *Docs* aos quais os graduandos recorreram para transformar os textos de partida em resumos e resenhas. Já a observação de determinadas tarefas possibilitou a obtenção de dados complementares às informações fornecidas pelos formulários de pesquisa no tocante à competência digital desses participantes.

3.2.1 O que dizem os formulários de pesquisa e as observações da professora/pesquisadora

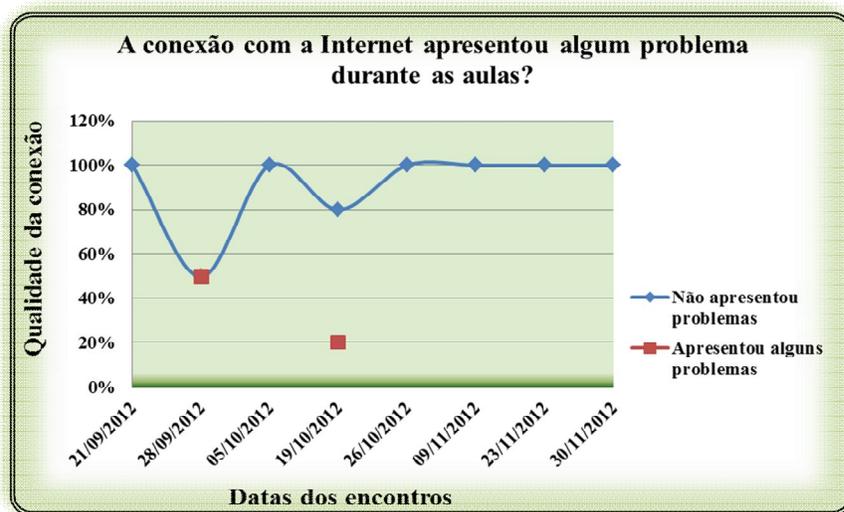
Repetindo o processo desenvolvido com a ficha de inscrição virtual (vide subtópico 2.1), ao final de cada um dos 8 (oito) encontros, a professora/pesquisadora compartilhou - via *Google Docs* - um formulário de pesquisa com os participantes da investigação. No formulário, os graduandos deveriam responder 5 (cinco) perguntas,

justificando as respostas dadas, bem como indicar os recursos disponíveis no *Google Docs*, que tinham utilizado durante o encontro. Os dados informados pelos participantes da experiência alimentaram a matriz do documento criado pela professora/pesquisadora no seu *Docs*. Nos gráficos de número 5 a 9 são exibidos os resumos das respostas de todos os participantes da pesquisa ao longo do curso. Logo depois de cada gráfico é realizada uma breve análise dos dados apresentados.

3.2.1.1 As respostas dos participantes da pesquisa

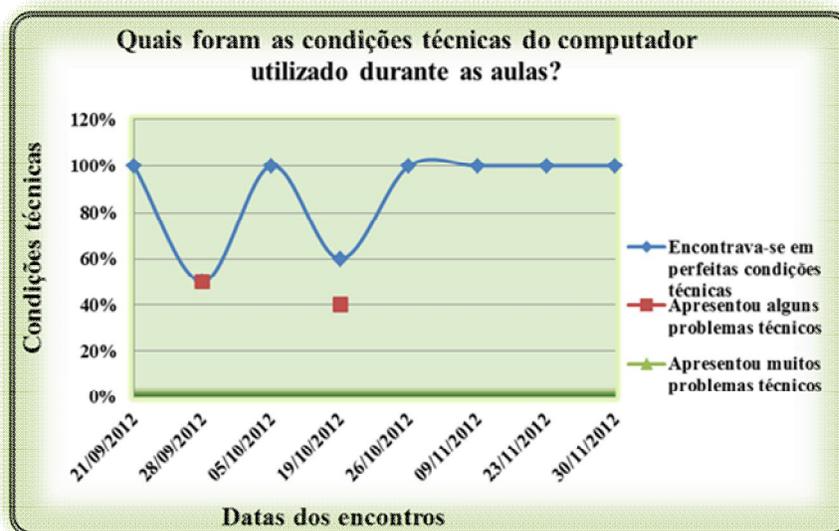
O Gráfico 5 exibe o resumo das respostas dadas pelos participantes da pesquisa que dizem respeito à qualidade da conexão com a Internet disponibilizada no LAPEL.

Gráfico 5: A qualidade da conexão com a Internet



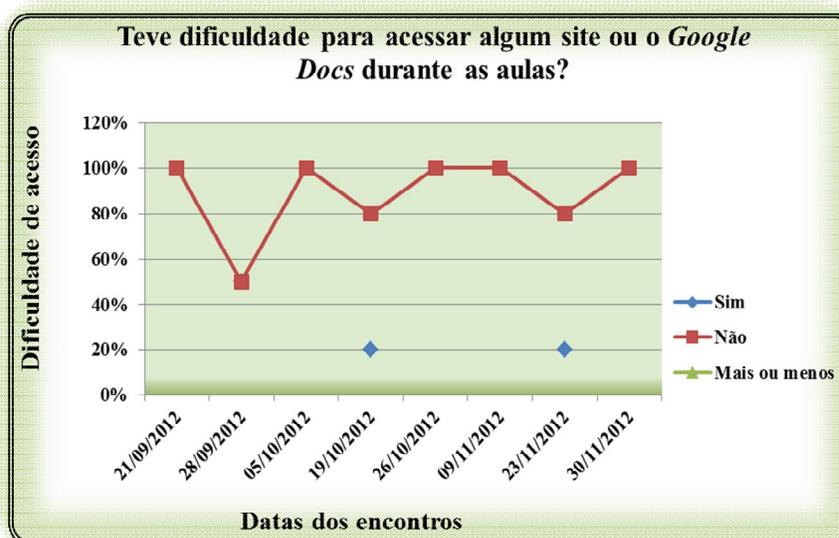
De acordo com os dados exibidos no Gráfico 5, a conexão com a Internet apresentou problemas - somente em algumas máquinas - durante os encontros realizados nos dias 28 de setembro e 19 de outubro de 2012. Os participantes da investigação esclareceram (nos formulários de pesquisa) que o problema tinha consistido no travamento de páginas da Internet, o que os teria obrigado a reiniciar o computador para dar prosseguimento à tarefa. Em virtude dessas respostas, considera-se que a qualidade da conexão com a rede mundial de computadores atendeu as necessidades do curso.

No Gráfico 6 é apresentada a opinião dos participantes da pesquisa sobre as condições técnicas dos computadores que utilizaram durante o curso.

Gráfico 6: As condições técnicas dos computadores

Os dados exibidos no Gráfico 6 demonstram que, de acordo com os participantes da pesquisa, somente alguns dos computadores utilizados por eles apresentaram problemas técnicos nos dias 28 de setembro e 19 de outubro de 2012. Conforme as justificativas dadas pelos graduandos nos formulários de pesquisa, o teclado de um dos computadores estava com defeito e os cabos de rede responsáveis pela conexão com a Internet estavam desligados em uma das máquinas. Foram registrados, também, outros problemas técnicos - não especificados no formulário - que, segundo declaração dos participantes, foram resolvidos rapidamente. Os dados permitem concluir que os computadores do LAPEL encontravam-se em condições técnicas adequadas para uso durante o curso.

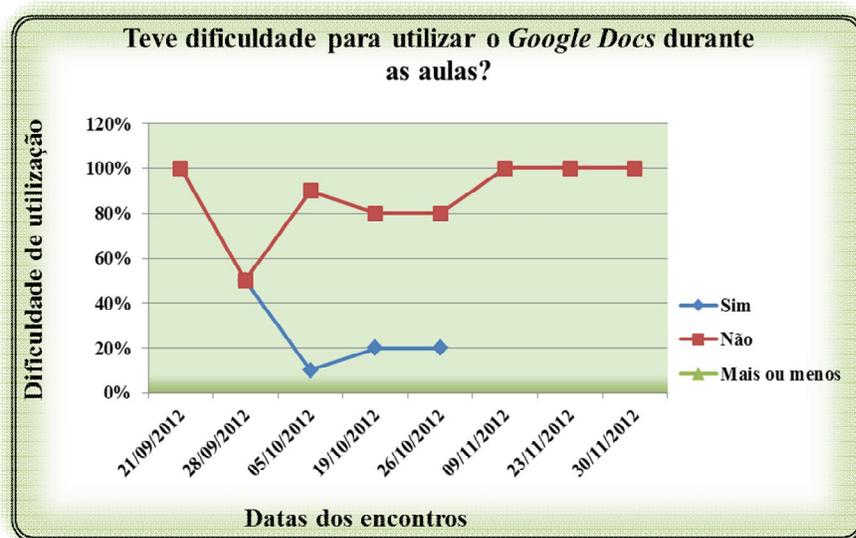
O Gráfico 7 exibe a opinião dos participantes da pesquisa sobre qualidade do acesso a sites e ao *Google Docs* durante os encontros.

Gráfico 7: O acesso a sites e ao *Google Docs*

Segundo pode ser observado no Gráfico 7, alguns participantes admitiram que, nos dias 19 de outubro e 23 de novembro de 2011, tiveram dificuldade para acessar algum site ou o *Google Docs* durante os encontros. Na justificativa, um dos graduandos afirmou que, durante o encontro do dia 19 de outubro de 2012, a página inicial do *Docs* não aparecia na tela do computador que estava utilizando. Já no encontro do dia 23 de novembro, “o site não apresentava o link visível” (sic). Entende-se que, neste último caso, o estudante estava se referindo ao link que aparece, habitualmente, na barra de ferramentas localizada na parte superior da página quando é acessado um site na Internet. A partir das respostas dos participantes, entende-se que a qualidade do acesso a sites e a *Google Docs* foi satisfatória durante os encontros.

No Gráfico 8 são apresentados dados relacionados à utilização do *Google Docs* pelos participantes da pesquisa.

Gráfico 8: A utilização do *Google Docs*

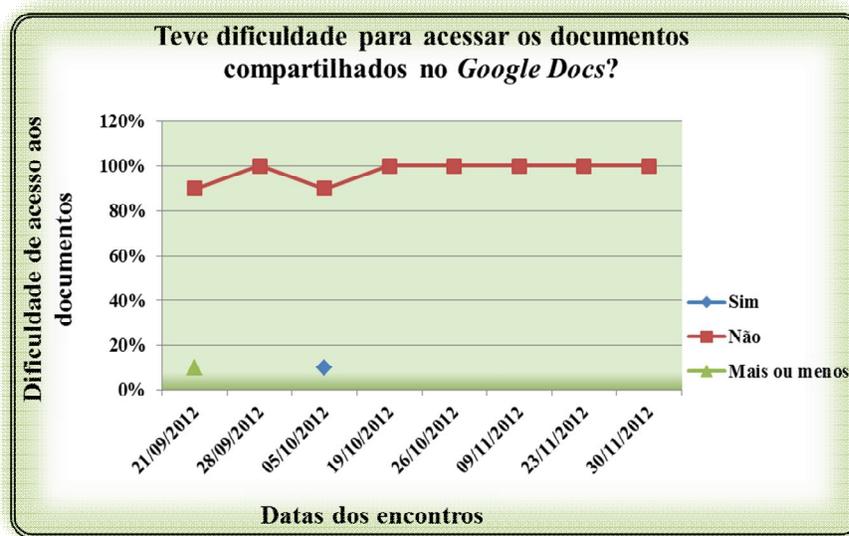


De acordo com os dados exibidos no Gráfico 8, nos encontros realizados nos dias 28 de setembro e 05, 19 e 26 de outubro de 2012 alguns dos participantes declaram terem sentido dificuldade ao utilizar a ferramenta. Com referência ao encontro do dia 19 de setembro, um participante declarou ter sido confuso o uso dos comandos do *Docs*. Já nas justificativas que constam nos formulários de pesquisa preenchidos nos dias 05 e 19 de outubro, os graduandos alegaram que o *Google Docs* tinha travado diversas vezes enquanto estavam digitando um texto na ferramenta. A ocorrência registrada no dia 26 de outubro não

foi justificada no formulário. Acredita-se que os dados podem estar indicando falta de familiaridade dos participantes com a ferramenta *Google Docs*.

O Gráfico 9 exibe a opinião dos participantes da pesquisa sobre a qualidade do acesso aos documentos compartilhados na ferramenta *Google Docs*.

Gráfico 9: O acesso a documentos compartilhados no *Google Docs*



Ao observar o Gráfico 9, percebe-se que, tanto com referência às dificuldades, quanto ao acesso aos documentos compartilhados no *Google Docs*, registraram-se duas ocorrências, a primeira foi no dia 21 de setembro de 2012, quando o participante da pesquisa registrou no formulário que tinha sentindo *mais ou menos* dificuldade para encontrar os comandos da ferramenta. A outra ocorrência foi no dia 05 de outubro do mesmo ano, quando outro participante declarou ter ficado em dúvida sobre qual o procedimento adequado para compartilhar um documento no *Docs*. Considerando os dados, entende-se que o acesso aos documentos compartilhados foi satisfatório.

Concluída a exibição dos gráficos, acredita-se que as condições técnicas da conexão à internet e dos equipamentos existentes no LAPEL atenderam às necessidades do curso ministrado pela professora/pesquisadora. Com relação ao desempenho dos participantes da pesquisa - na Internet e na ferramenta *Google Docs* - os gráficos demonstram que este foi satisfatório.

3.2.1.2 Os recursos do *Google Docs* utilizados pelos participantes da pesquisa

Neste subtópico são exibidos dados relacionados à utilização dos recursos disponíveis na ferramenta *Google Docs* pelos participantes da investigação. Com a intenção de simplificar a exposição, que é realizada no formato de quadro, foi indicado, somente, o uso, ou o não uso, de determinado recurso, sem especificar outros detalhes a esse respeito. Entende-se que os dados considerados, surgidos, também, dos formulários de pesquisa virtuais, atendem aos objetivos da pesquisa.

É preciso esclarecer que, em virtude do *Google Docs* dispor de um gerenciador de ambiente (página inicial acessada após fazer *login* na ferramenta) e de um editor de texto (ambiente acessado ao utilizar o comando Criar), alguns comandos são disponibilizados duas vezes na ferramenta (uma vez em cada ambiente), conforme pode ser verificado nos Quadros 30 e 31 a seguir.

No Quadro 30 são exibidos os recursos disponíveis no gerenciador de ambiente do *Docs* que foram utilizados pelos participantes da pesquisa, bem como os que não foram utilizados por eles. Com relação aos não utilizados é preciso esclarecer que, no contexto do curso, vários desses recursos não se fizeram necessários (Ex.: Criar Apresentação, Criar Planilha, Criar Desenho, Mais - Enviar para a galeria de modelos).

Quadro 30: Utilização de recursos disponibilizados no gerenciador de ambiente do *Google Docs*

Recursos utilizados	<i>Recursos não utilizados</i>
Criar Documento	<i>Criar Apresentação</i>
Criar Formulário	<i>Criar Planilha</i>
Lixeira	<i>Criar Desenho</i>
Compartilhar	<i>Criar Coleção (Pasta)</i>
Organizar	<i>Fazer upload</i>
Remover	<i>Barra de busca avançada</i>
Visualizar	<i>Mais - Não mostrar na página principal</i>
Mais – Abrir	<i>Mais - Marcar como não visualizado</i>
Mais - Adicionar estrela	<i>Mais - Fazer download</i>

Mais – Organizar	<i>Mais - Enviar para a galeria de modelos</i>
Mais – Renomear	
Mais - Remover	

Com referência aos dados expostos no Quadro 30, percebe-se que os participantes da pesquisa utilizaram mais de 50% (cinquenta por cento) dos recursos disponibilizados no gerenciador de ambiente do *Google Docs*. Considera-se que a semelhança de muitos desses recursos com os disponibilizados nos programas do *Microsoft Office* (*Word, Excel, etc.*), que são familiares para os graduandos, foi, provavelmente, o que motivou esse alto percentual de uso. De fato, apesar de não ser uma criação da Microsoft, o *Google Docs* utiliza comandos, e, até, ícones similares ao dos programas dessa empresa. Considerando o amplo conhecimento que o público tem desses recursos, é possível compreender por que os participantes da pesquisa não demonstraram sentir dificuldade para utilizar o *Docs*.

No Quadro 31 são exibidos os recursos disponíveis no editor de texto do *Google Docs* que foram utilizados pelos participantes da pesquisa, assim como os que não foram utilizados por eles. Também neste caso, vários dos recursos do editor de texto do *Google Docs* não foram utilizados porque não se fizeram necessários no contexto do curso. (Ex.: Visualizar - Exibir barra de ferramentas de equação, Visualizar - Compactar controles, Inserir – Equação, etc.).

Quadro 31: Utilização de recursos disponibilizados no editor de texto do *Google Docs*

Recursos utilizados	<i>Recursos não utilizados</i>
Compartilhar	<i>Arquivo - Fazer download como</i>
Arquivo – Novo	<i>Arquivo - Publicar na web</i>
Arquivo - Abrir	<i>Arquivo - enviar por e-mail como anexo</i>
Arquivo - Renomear	<i>Arquivo - Imprimir</i>
Arquivo - Fazer uma cópia	<i>Editar - Localizar e substituir</i>
Arquivo - Ver histórico de revisões	<i>Visualizar - Exibir régua</i>
Arquivo - Idioma	<i>Visualizar - Exibir barra de ferramentas de</i>

	<i>equação</i>
Arquivo - Configuração de página	<i>Visualizar - Compactar controles</i>
Editar – Desfazer	<i>Inserir - Imagem</i>
Editar – Refazer	<i>Inserir - Equação</i>
Editar - Recortar‘	<i>Inserir - Desenho</i>
Editar - Copiar	<i>Inserir - Nota de rodapé</i>
Editar - Colar	<i>Inserir - Caracteres especiais</i>
Editar - Selecionar tudo	<i>Inserir - Linha horizontal</i>
Visualizar - Visualização de documento	<i>Inserir - Contagem de páginas</i>
Visualizar - Mostrar sugestões de ortografia	<i>Inserir - Quebra de página</i>
Visualizar - Tela inteira	<i>Inserir - Cabeçalho</i>
Inserir - Link	<i>Inserir - Rodapé</i>
Inserir – Comentário	<i>Inserir - Favorito</i>
Inserir - Número de página	<i>Inserir – Sumário</i>
Formatar - Negrito	<i>Formatar - Sublinhar</i>
Formatar - Itálico	<i>Formatar - Tachado</i>
Formatar - Estilos de parágrafo	<i>Formatar – Sobrescrito</i>
Formatar - Alinhar	<i>Formatar - Subscrito</i>
Formatar - Espaçamento entre linhas	<i>Formatar - Estilos de lista</i>
Formatar - Limpar formatação	<i>Ferramentas - Pesquisar</i>
Fonte	<i>Ferramentas - Definir</i>
Tamanho da fonte	<i>Ferramentas - Contagem de palavras</i>
Sublinhar	<i>Ferramentas - Traduzir documento</i>
Cor do texto	<i>Ferramentas - Preferências</i>

Cor de fundo do texto	<i>Tabela - Inserir tabela</i>
Lista numerada	<i>Tabela - Inserir linha acima</i>
Lista com marcadores	<i>Tabela - Inserir linha abaixo</i>
Diminuir recuo	<i>Tabela - Inserir coluna à esquerda</i>
Aumentar recuo	<i>Tabela - Inserir coluna à direita</i>
Alinhar à esquerda	<i>Tabela - Excluir tabela</i>
Alinhar no centro	<i>Tabela - Excluir linha</i>
Alinhar à direita	<i>Tabela - Excluir coluna</i>
Justificar	<i>Tabela - Propriedades da tabela</i>
	<i>Ajuda - Central de ajuda do Docs</i>
	<i>Ajuda - Fórum de usuários do Docs</i>
	<i>Imprimir</i>
	<i>Área de transferência da web</i>
	<i>Pintar formatação</i>
	<i>Estilo de texto</i>

Ao observar o Quadro 31, pode-se afirmar que os graduandos utilizaram menos de 50% (cinquenta por cento) dos recursos disponíveis no editor de texto do *Google Docs*. Percebe-se, também, que a maioria dos recursos utilizados eram semelhantes aos disponibilizados pelos programas do *Microsoft Office*, situação similar à registrada no Quadro 30. Entende-se, neste caso, que o número de recursos disponíveis no editor de texto do *Docs* é maior do que no gerenciador de ambiente da ferramenta e, ainda, que, vários deles não se aplicavam ao tipo produção solicitada (Ex.: os recursos relacionados à produção de tabelas e/ou equação).

Segundo mencionado no parágrafo introdutório deste subtópico, atendendo aos objetivos da pesquisa, os dados exibidos nos Quadros 30 e 31 evidenciaram um nível de letramento digital satisfatório da parte dos participantes da investigação, que utilizaram boa

parte dos recursos disponibilizados pelo *Google Docs* nos exercícios de retextualização praticados, na ferramenta, durante os encontros.

3.2.1.3 As observações da professora/pesquisadora

Ao longo do curso, a professora/pesquisadora observou os participantes da pesquisa ligando e desligando equipamentos, criando e nomeando pastas nos computadores do LAPEL, utilizando o *Google Docs* e o *e-mail*. Observou, também, outras tarefas referentes à competência digital que foram executadas pelos graduandos, baseando-se, para isso, nas atividades relacionadas no programa de trabalho *Educação e Treinamento 2010* da Comissão Europeia, que dizem respeito a essa competência. Assim, após solicitar aos estudantes que procurassem na Internet o artigo científico que seria retextualizado no encontro, a professora/pesquisadora pôde observar o desempenho dos participantes da pesquisa ao desenvolver atividades como acessar a Internet, buscar um site da *Web*, coletar e processar informação, fazer o *download* dessa informação (neste caso, o artigo científico que funcionou como texto de partida), salvá-la e arquivá-la nas pastas criadas anteriormente. O processo foi repetido para todos os textos de partida, permitindo que os estudantes utilizassem as TDIC para desenvolver a inovação tecnológica no contexto de ensino-aprendizagem. É preciso destacar que todos os graduandos executaram as tarefas satisfatoriamente.

O conjunto de dados surgidos dos formulários de pesquisa virtuais e das observações realizadas pela professora-pesquisadora durante os encontros deixou transparecer que, ao longo do curso, todos os participantes da investigação utilizaram de forma eficiente os equipamentos dotados de tecnologias digitais. A partir dessa constatação, pode-se inferir que esses participantes exercem práticas habituais de leitura e de escrita na tela do computador.

3.3 A opinião dos participantes da pesquisa

A última tarefa realizada pelos participantes da investigação consistiu em responder a um questionário sobre o curso que estavam concluindo. Em primeiro lugar, foi perguntado aos graduandos se consideravam que a temática das redes sociais tinha sido explorada de maneira adequada durante o curso, ao que todos responderam afirmativamente. Os estudantes destacaram a utilização de textos de diversos autores sobre o assunto, bem com a exibição de vídeos e a realização de debates na interação da sala de aula. Um dos participantes afirmou que, em determinadas situações, tinham ficado sobrecarregados de tarefas para fazer.

Quando perguntados sobre que aspecto da temática das redes sociais eles achavam que não tinha sido explorado durante os encontros e/ou que acrescentariam ao curso, dois participantes declararam que não achavam que tivesse faltado nada, enquanto três responderam que faltou a prática nos sites de redes sociais, atividade que não fazia parte dos objetivos do curso. Outros dois alunos afirmaram que tinha faltado didática sobre o funcionamento da Internet e discussão sobre as consequências da presença das redes sociais no dia a dia.

Ao serem questionados sobre que tipo de relação tinham com a leitura, uma parte dos participantes declarou ter uma relação ótima, enquanto a outra parte declarou ter uma relação boa com a leitura, indicando que não consideravam ter algum tipo de problema com a leitura compreensiva de textos. Todos afirmaram gostar de ler. Considerando que durante o curso foi evitado o uso de material impresso, foi perguntado aos participantes da investigação se tinham sentido dificuldade para realizar a leitura compreensiva dos textos de partida na tela do computador. A maioria deles declarou ter sentido um pouco de dificuldade, dois deles afirmaram não ter sentido dificuldade nenhuma e um declarou ter sentido muita dificuldade. A justificativa geral foi problemas na visão.

Com relação ao grau de dificuldade dos textos de partida, as opiniões dos graduandos ficaram divididas; uma parte considerou que os textos apresentaram linguagem rebuscada e grau médio de dificuldade, outra parte dos estudantes avaliou os textos como elementares e uma outra parte os avaliou como sendo de alto grau de dificuldade. Um dos participantes chegou a esclarecer que a causa dessa dificuldade tinha sido a sua falta de hábito de ter contato com textos acadêmicos.

Não houve consenso quando perguntados sobre qual tinha sido o texto mais fácil de retextualizar e qual o mais difícil. Um dos participantes respondeu que nenhum dos textos tinha sido fácil de retextualizar, enquanto outros declararam ter achado que os textos eram fáceis. Outras respostas indicaram o texto 2⁵⁰ e outras, ainda, o texto 4⁵¹, como sendo os mais fáceis para praticar a retextualização. Com referência ao texto mais difícil de retextualizar, a

⁵⁰ BATISTA JR, J. R. L.; SILVA, F. das C. R. da; LIRA, L. C. E. Redes sociais e práticas de leitura e escrita no Ensino Médio. **Hipertextus Revista Digital**, Recife: UFPE, n. 6: p. 1-9, 2011. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Jose-Ribamar-Batista_Francisco-das-Chagas-Luciane-Lira.pdf>. Acesso : 09 jul. 2012.

⁵¹ RECUERO, R. da C. **As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede**. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/ciseco.pdf>>. Acesso: 01 ago. 2012.

maioria considerou que o primeiro texto retextualizado tinha sido o mais difícil, justamente, por ser o primeiro e muito longo. Alguns graduandos chegaram a assinalar os textos 4 e 5⁵². No que diz respeito à produção escrita, foi perguntado aos participantes da investigação qual era a relação que tinham com a escrita. A maioria respondeu que tinha uma relação boa, um graduando respondeu que a sua relação com a escrita era ótima, enquanto um outro afirmou que essa relação era péssima. Em outras palavras, as respostas indicaram que a maioria considerava que escrevia bem e que somente um deles considerava que tinha dificuldades para escrever. Todos afirmaram ter o hábito de escrever. Com relação à escrita *no Google Docs*, alguns graduandos declararam não ter sentido dificuldade para escrever na ferramenta, enquanto outros afirmaram ter sentido um pouco de dificuldade.

Focando a prática da retextualização, foi perguntado aos estudantes se tinham sentido alguma dificuldade para transformar os textos de partida em resumos e resenhas. Uma parte deles respondeu que sim, enquanto a outra parte respondeu que não. Os graduandos afirmaram ter sentido dificuldade com relação: ao gerenciamento das vozes do discurso, à identificação da ideia principal do texto de partida, à falta de tempo e de intimidade com esse tipo de exercício. Ao serem questionados se consideravam mais fácil a produção de resumos ou de resenhas, a maioria apontou o gênero resumo. As principais justificativas para essa resposta foram o fato do resumo contar com uma estrutura mais fácil e de não exigir o posicionamento crítico do produtor do texto. Questionados sobre as dificuldades que sentiam ao produzir um resumo, os estudantes apontaram, entre outros fatores, a identificação da ideia principal do texto de partida (o que pode estar relacionado com problemas de leitura), o gerenciamento das vozes do discurso e as citações do texto original, o que corrobora os dados surgidos da análise das produções de A1 e A2. Respondendo à mesma pergunta, mas, dessa vez com referência ao gênero resenha, os participantes da pesquisa citaram, mais uma vez, o gerenciamento das vozes do discurso, o léxico limitado e a emissão da opinião crítica.

Todos os participantes da investigação responderam positivamente quando perguntados se consideravam que a participação no curso podia contribuir com o

⁵² RECUERO, R. da C. **As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede**. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/ciseco.pdf>>. Acesso: 01 ago. 2012. (Texto 4)
AMARAL, A. Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas. In: **ComCiência**, Campinas: UNICAMP, n. 131, 2011. Disponível: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2012. (Texto 5)

desenvolvimento da produção escrita, manifestando uma opinião, também, positiva sobre o curso ministrado pela professora /pesquisadora.

A partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário final, é possível perceber que a experiência permitiu que os graduandos tivessem uma oportunidade e um contexto específico para desenvolver a produção escrita, assim como a professora/pesquisadora teve a chance de observar e aprender com as produções dos graduandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui relatado, desenvolvido com estudantes de Letras da UECE, teve por objetivo geral analisar as práticas de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas, produzidos na ferramenta digital *Google Docs* por esses graduandos. Neste tópico são apresentadas as considerações finais a respeito da investigação, surgidas no contexto dos objetivos específicos que foram estabelecidos, dos eixos de fundamentação teórica que alicerçaram a pesquisa e da metodologia que foi utilizada para a análise dos dados.

Com relação à questão da escrita dos participantes, foram verificadas as estratégias que eles utilizaram para reduzir e reordenar a informação semântica e para gerenciar as vozes do discurso durante a prática de exercícios de retextualização de textos acadêmicos. No que diz respeito ao letramento digital dos graduandos foi analisada a sua condição de letrados digitais, assim como foram observadas habilidades relacionadas à competência digital deles. Um aspecto importante a ser lembrado é que a professora/pesquisadora aplicou as atividades dentro de um ambiente de permanente interação e troca de ideias e experiências com os graduandos, aceitando as críticas dos participantes e, até, mudando as atividades planejadas quando o contexto não se apresentava favorável à programação. Entende-se que o conceito vygotskyano de professor mediador no processo de construção social do conhecimento num cenário interativo se fez presente durante todos os encontros.

Após analisar as estratégias, às quais recorreram A1 e A2 para reduzir e reordenar a informação semântica contida nos textos de partida que retextualizaram em resumos e resenhas, constatou-se que os participantes da pesquisa utilizaram três das quatro macrorregras de Van Dijk (1992) (omissão, seleção e construção), bem como uma outra estratégia diferente das enunciadas pelo autor: a reprodução literal de trechos do texto de partida, acompanhada, às vezes, pela substituição e/ou pelo acréscimo de palavras e/ou pela inversão de parágrafos. Acredita-se que o motivo pelo qual os participantes da pesquisa não utilizaram a estratégia da generalização possa estar relacionado com o “desconhecimento de conceitos e de terminologia na área” (MATENCIO, 200, p. 114). Em quase todas as versões analisadas verificou-se que A1 e A2 tinham recorrido a uma excessiva omissão da informação semântica, o que fez com que, em alguns casos, não conseguissem conservar o sentido do texto de partida, chegando, inclusive, a produzir um outro gênero que não o resumo ou a resenha: a síntese. Um outro ponto que chamou a atenção na análise foi o fato de, por diversas

vezes, A1 e A2 produzirem trechos com sentido diferente daquele do texto original. Entende-se que esse tipo de atuação encontra-se estreitamente relacionada com o processo de leitura compreensiva dos textos que foram retextualizados. Em outras palavras, as alterações de sentido em trechos dos textos de partida acabam indicando a maior ou menor capacidade dos participantes da pesquisa de identificar a micro, a macro e a superestrutura, de relacionar o conhecimento novo com o seu conhecimento prévio e de atingir os objetivos propostos com a leitura do texto. Além do desconhecimento do vocabulário da área e da dificuldade para compreender o texto lido, um outro fator que pode ter influenciado no desempenho de A1 e A2 é o desconhecimento do gênero a ser produzido. Durante a investigação, por exemplo, todos os participantes da pesquisa demonstraram dificuldade para produzir o gênero resenha, limitando-se, às vezes, a reproduzir os resumos criados num primeiro momento. Na opinião de Matencio,

Há, ainda, as dificuldades vinculadas ao conhecimento da configuração e funcionamento dos gêneros discursivos: tanto as referentes ao conhecimento de sua configuração regular – a superestrutura do próprio gênero e dos tipos textuais aos quais se recorre regularmente no gênero, se for o caso – quanto ao funcionamento desse gênero – modos de produção, recepção e circulação dos textos do referido gênero (MATENCIO, 20 , p. 114)

De fato, os participantes da pesquisa tiveram dificuldade para identificar as características organizacionais e funcionais dos textos acadêmicos, o que representa uma clara indicação da necessidade de realização de um trabalho intenso de difusão e apropriação dos gêneros do conhecimento científico na Universidade. Essas dificuldades foram as mesmas que Matencio (2002, 2003, 2004) relatou nos seus trabalhos, o que significa que não se trata de uma situação nova nem desconhecida, muito menos um fenômeno que ocorreu especificamente com os sujeitos desta pesquisa, mas de uma situação mais comum, que ainda não foi solucionada.

No que concerne à análise da citação do discurso do outro, realizada com base na tipologia de Boch e Grossmann (2002), foi constatado que, na maioria das vezes, os participantes da pesquisa recorreram à reformulação do discurso do outro sem indicar a data da publicação do trabalho entre parênteses. Os estudantes utilizaram como marcas introdutórias (do discurso) as expressões: *para x...*, *segundo x...*, *Amaral (2011) afirma ...*, *Ainda a mesma autora considera, o autor não afirma, a autora esclarece, a autora garante, a autora diz*, entre outras. Usaram, inclusive, um agente da passiva (*pelos autores*) para introduzir o discurso do outro e indicar um distanciamento entre as vozes do autor do texto de

partida e do autor do texto retextualizado. Foi verificado, também, que os graduandos recorreram poucas vezes às estratégias de evocação e de citação autônoma para gerenciar as vozes do discurso. Com relação à estratégia de evocação do discurso de *outrem*, é preciso destacar que, ao utilizá-la, os participantes da investigação acabaram se apropriando do discurso do outro. Já com referência à estratégia da citação autônoma, ela aparece sem aspas e sem indicação do nome do autor e da data de publicação do trabalho entre parênteses. Com referência à generalidade das categorias identificadas por Boch e Grossmann (2002) e à sua recorrência na produção de estudantes brasileiros, conforme questionado por Matencio (2004), percebe-se que todas elas foram identificadas nas produções dos participantes da pesquisa, os quais também recorreram a estratégias diferentes daquelas pertencentes à tipologia para citar o discurso do outro.

Outra estratégia utilizada por A1 e A2 consistiu num processo metonímico, por meio do qual os participantes da investigação substituíram os nomes dos autores dos textos de partida pela obra deles, utilizando, nesse caso, as expressões *este artigo enfatiza, o texto enfatiza/expõe, (o texto) versa, o texto fala, o artigo conclui*, como marcas introdutórias do discurso. Entende-se que, ao recorrer a esse processo, o graduando conseguiu demarcar uma voz diferente da sua no texto final, embora sem mencionar nominalmente os autores. Os participantes da pesquisa também recorreram a expressões impessoais como *se coloca, são colocados e há uma classificação* para citar o discurso do outro. Nesse caso, apesar de não aparecer explicitado quem é o autor da fala, percebe-se que as vozes do discurso foram demarcadas e que não existe apropriação do discurso do outro por parte dos participantes da pesquisa. Além dessas formas de citação não catalogadas por Boch e Grossmann (2002), mas que foram consideradas “marcadoras” da voz do outro, foram constatadas, ainda, diversas passagens nas versões dos textos finais, nas quais o participante não tinha especificado a voz responsável pelas ideias apresentadas, não tinha feito referência a nomes de autores, nem tinha esclarecido se estava expondo o seu próprio pensamento ou o do outro. Com relação à atuação de A1, é preciso destacar que o participante recorreu diversas vezes à mescla de uso de trechos do texto de partida reproduzidos literalmente com as estratégias definidas na tipologia de Boch e Grossmann (2002) – inclusive com a estratégia da reformulação, produzindo à *reformulação mesclada*, identificada anteriormente por Matencio (2004) - e/ou com estratégias diferentes daquelas especificadas na tipologia, e/ou, com trechos que não apresentam uma delimitação clara das vozes do discurso. Por outro lado, apesar da ocorrência de formas não marcadoras do discurso de *outrem* (que poderiam, talvez, ser consideradas *não*

citações), no final do curso foi possível perceber uma certa mudança nesse aspecto da escrita dos graduandos, que começaram a delimitar as vozes do discurso nos textos que produziam.

Com relação à condição de letrados digitais dos participantes da investigação, os formulários de pesquisa virtuais, preenchidos pelos graduandos ao final de cada encontro, permitiram verificar que todos eles apresentaram bom desempenho no uso do computador, da Internet e do *Google Docs*. Os formulários também evidenciaram que os estudantes utilizaram muitos dos recursos disponibilizados pela ferramenta durante os encontros. De fato, nenhum deles demonstrou sentir dificuldade durante a prática dos exercícios de retextualização no *Docs* realizada ao longo do curso, evidência de um nível de letramento digital satisfatório da parte dos estudantes.

As observações da professora/pesquisadora ratificam o que foi mostrado nos formulários: os participantes demonstraram ter habilidades relativas à competência digital, esta considerada de acordo com os conceitos presentes no programa de trabalho *Educação e Treinamento 2010* da Comissão Europeia. Assim, todos eles foram capazes de ligar e desligar os equipamentos, de criar pastas no computador, de conectar-se à Internet, de navegar na rede mundial de computadores, de procurar informações, distinguindo o relevante do irrelevante, de fazer o download das informações e de salvá-las no computador. A atuação dos estudantes deixou transparecer que todos eles exerciam práticas habituais de leitura e de escrita na tela do computador.

Uma questão que merece ser retomada diz respeito às dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa para realizar a leitura compreensiva dos textos de partida durante o curso. Conforme pode ser verificado, essas dificuldades não ficaram restritas aos níveis de compreensão leitora enunciados por Van Dijk e Kintsch (1983). Segundo dados que surgem do questionário final, em virtude de não ter sido utilizado nenhum material impresso, existiram, pelo menos, mais dois fatores que afetaram a leitura dos textos de partida realizada pelos participantes da pesquisa: a) a extensão e o vocabulário dos textos de partida e b) o fato de a leitura ter sido realizada na tela do computador (alguns graduandos alegaram, inclusive, problemas de visão). Neste caso, também deve ser levado em consideração que o tempo de leitura na tela não é igual ao tempo de leitura no papel.

O número de participantes (inicialmente oito, permanecendo sete no curso), o dia e o horário dos encontros (sexta-feira, à noite), a quantidade reduzida de horas do curso (32

h/a) com relação à quantidade de exercícios que foram planejados, a extensão considerável e o vocabulário específico dos textos de partida, as diversas dificuldades de leitura manifestadas pelos participantes da pesquisa e o fato dos graduandos trabalharem durante o dia e frequentarem as aulas no período da noite, foram consideradas as principais limitações da investigação. Acredita-se que para obter melhores resultados é necessário dispor, pelo menos, de mais tempo, de textos mais curtos e de um planejamento mais adequado.

De um modo geral, pode-se afirmar que a pesquisa (que enfocou a produção de resumos e resenhas a partir de artigos científicos, realizada por estudantes de Letras no *Google Docs*, no contexto dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, interação verbal e gêneros discursivos e do pensamento vygotskyano de construção coletiva do conhecimento entre professor e aluno) permitiu perceber que as dificuldades dos participantes estavam relacionadas à leitura e à escrita, não ao uso das tecnologias ou do ambiente digital. Um dos principais destaques da investigação consiste, justamente, em colocar em evidência que, pelo menos no cenário dos alunos de um curso superior, as TDIC encontram-se incorporadas à rotina desses graduandos, constituindo um simples suporte sem maior influência na qualidade da escrita. Entende-se que o que falta é inserir efetivamente as TDIC na rotina da sala de aula. Ferramentas como o *Google Docs* podem contribuir, efetivamente, com a ressignificação pedagógica.

Com relação à escrita, o estudo “dá indícios significativos de que é necessário efetuar-se um trabalho mais pontual com os professores em formação” (MATENCIO, 2004, p. 10), com referência tanto ao tratamento da informação semântica, quanto à identificação dos mecanismos enunciativos, pontos que continuam se revelando críticos na escrita dos estudantes de Letras, da mesma forma que se tinham revelado nos trabalhos de Matencio (2002, 2003, 2004), replicados neste estudo e inseridos no meio digital. Acredita-se que outros estudos poderão focar essas temáticas, que representam conhecimentos básicos para quem lida com textos acadêmicos, reforçando a importância deste trabalho, assim como as possibilidades de sua ampliação e aplicação no espaço de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. A.; MODESTO, F. As bibliotecas universitárias nas redes sociais: Facebook, Orkut, MySpace e Ning. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS – SNBU, 16./SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECAS DIGITAIS – SIBDB, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Onde estamos, aonde vamos**. Rio de Janeiro: UFRJ/SiBI, CRUESP, 2010. (Publicado em: Pen Drive). Disponível em: <[http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos /final_168.pdf](http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_168.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

AMARAL, A. Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas. In: **ComCiência**, Campinas: UNICAMP, n. 131, 2011. Disponível: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2012.

AMARAL, L. H. ; AMARAL, C. L. C. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C. ; ELIAS, V. M. da S. ; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais**. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 11-20.

ANDRADE, C. A. B. de. Produção de conteúdos para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem. In: MARQUESI, S. C. ; ELIAS, V. M. da S. ; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais**. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 119-135.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1963.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF-Martins Fontes, 2010.

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud, Yara F. Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BATISTA JR, J. R. L.; SILVA, F. das C. R. da; LIRA, L. C. E. Redes sociais e práticas de leitura e escrita no Ensino Médio. **Hipertextus Revista Digital**, Recife: UFPE, n. 6: p. 1-9, 2011. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Jose-Ribamar-Batista_Francisco-das-Chagas-_Luciane-Lira.pdf>. Acesso : 09 jul. 2012.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 191-200.

BOCH, F. ; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte: PUC Minas, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2º sem. 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art07.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa** para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de MACHADO, A. R. & CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, T. L. de. O professor de espanhol diante dos letramentos da Web e a utilização dos gêneros digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs). **Letramentos na Web**. Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 82-98.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. Direção Geral para a Educação e Cultura. **Programa “Educação e Treinamento 2010”**. Bruxelas, 2010. p. 1-20. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J. C., DIEB, M. (orgs). **Letramentos na Web**. Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 13-20.

COSTA, M. H. A. **De Quadrinhos a narrativas: a recontextualização do discurso na escrita infantil**. Fortaleza, 2000. 130p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2000.

_____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: **Linguagem em foco**, v2, n. 2, 2010. p. 151-167.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Colóquio Internacional **Dialogismo: 100 anos de Bakhtin**. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/lic/NOS_TEXTOS_DE_BAKHTIN_E_VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 10 ago 2012.

_____. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. de A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 57-74.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

HAYES, J. R. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: INDRISANO, R. and SQUIRE, J. R. (Editors). **Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice**. Newark/Delaware, USA, International Reading Association (IRA), 2000. p. 6-44.

_____. & FLOWER, L. Identifying the Organization of Writing Process. In: GREGG, L. W. y STEIMBERG, E. R. (Editors). **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1980. p. 3-30.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, I. G. V, **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LANG, M. "Web 2.0 é frustrante", diz criador do "www". **Folha Online**, 20 jan. 2009. Informática. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u492279.shtml>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Unesp, 1999.

LISBOA, J. P. Conhecimento da superestrutura argumentativa e compreensão leitora de universitários. In: **Anais eletrônicos da V Semana de Letras**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanaletas/Artigos%20e%20Notas_PDF/Jussara%20Pedroso%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MATA, M. A. **Processos referenciais na retextualização de textos acadêmicos**. Belo Horizonte-MG, 2008. 174p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-7LXPH7/1/374d.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 109-122. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **ANAIS do III Congresso Internacional da ABRALIN**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. O recurso ao discurso do outro na formação inicial: um estudo de textos de alunos de Letras (2004). In: **Anais do 14º InPLA**, São Paulo: PUC, 2005. p. 1-10. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/posletras/Recurso%20ao%20discurso%20do%20outro%20_INPLA_.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

MOTTA-ROTH, D. ; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008. p. 95-106

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLSON, M. W. & OMAN, S. P. (Editors). Composing Text. In: **Teacher to Teacher – Strategies for the Elementary Classroom**. Newark/Delaware, USA, International Reading Association (IRA), 1993. p. 149-151.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-24.

PRILLA, J. P.; MUZA, M. L. N.; CAMPOS-ANTONIASSI, P. I. Letramento on-line: as redes sociais conectadas ao processo de ensino e aprendizagem e a democratização do conhecimento na era da cibercultura. In: **Anais eletrônicos do IV Encontro Nacional de Hipertexto e tecnologias Educacionais**. Sorocaba, 2011. s/n. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/49_JoaoPrilla.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós** (Brasília), v. 9, 2007. p. 1-5. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

RECUERO, R. da C. **As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede**. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/ciseco.pdf>>. Acesso: 01 ago. 2012.

RIBEIRO, A. E.; ALVARENGA, P. J. L. O professor e o avatar do professor nas redes sociais. In: **Anais eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – redes sociais e aprendizagem**. UFPE, 2010. p. 1-24. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa_Ana-Elisa-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

RIBEIRO, A. E.; ROCHA, J. Letramento Digital de Estudantes Universitários: Estudo de Caso. **Informática Pública**. Belo Horizonte: PRODABEL, vol. 9 (2): 29-36, 2007. Disponível em <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO9_N2_PDF/letramento-digital.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C., DIEB, M. (orgs). **Letramentos na Web**. Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, J. H. X. de. **Tecnologia de Web 2.0 e ensino de redação**: uma experiência de uso do Google Docs com professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina-CE. Dissertação de Mestrado. UECE, 2011. 204 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003, 239p.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1992. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2012

_____; KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

VELOSSO, M. J. M. e MARINHO, S. P. P. O Uso do Computador e da Internet por Estudantes de 11 a 14 anos de uma escola municipal. In: **ANAIS do XVI Workshop Sobre Informática na Escola - WIE 2010**. p. 1324-1333. Disponível em: <http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st07_02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_larga>. Acesso em: 30 jul. 2013.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. In: **Calidoscópio**. São Leopoldo: UNISINOS, vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Ceará - UECE
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO DIGITAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO DIGITAL**, a ser desenvolvida com alunos do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tem como objetivo analisar práticas de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas temáticas, produzidos em português na ferramenta digital *Google Docs*. Para isso, a própria autora do projeto será responsável pela montagem do contexto de desenvolvimento da pesquisa, um curso de 32 h/a, que será ministrado em 8 (oito) encontros, entre os meses de agosto e novembro de 2012, na sala do Laboratório de Pesquisas em Linguística Aplicada (LAPEL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE e localizado no Centro de Humanidades (CH) dessa Universidade. Trata-se de um estudo com características de pesquisa-ação, que utilizará formulários virtuais, resumos e resenhas críticas e um questionário final como instrumentos de coleta de dados. Cabe esclarecer que todo esse material, produzido e preenchido pelos participantes da pesquisa no ambiente digital, será acessado apenas pela professora-pesquisadora e pelos participantes, assim como as informações colhidas farão parte do banco de dados pessoal da pesquisadora.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo da pesquisadora.

Fortaleza, ____ de _____ de 2012. _____

 Assinatura do participante

 Assinatura da pesquisadora



Responsável pela pesquisa: Beatriz Julia Isabel Alvarez

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Pesquisa: RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO DIGITAL

Eu, _____ aceito
participar da pesquisa **RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NO MEIO
DIGITAL**, de forma livre e esclarecida.

Fortaleza, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – FICHA DE INSCRIÇÃO

Ficha de inscrição

Curso: Produção escrita no ambiente digital a partir da temática das redes sociais

*Obrigatório

Nome completo *

Telefone celular *

Curso de graduação em que está matriculado *

Quantidade de semestres e/ou créditos cursados até o momento *

Você acessa habitualmente a Internet? *

- Sim
- Não

• Onde você acessa Internet? *

- Somente no trabalho
- Somente na universidade
- Somente em casa
- No trabalho e em casa
- Outro:

• Com que frequência você acessa Internet? *

- Todos os dias
- Somente nos dias de semana
- Somente nos fins de semana
- Raramente
- Outro:

• Você é usuário de alguma rede social? *

- Sim
- Não

- Indique as redes sociais nas quais você tem conta *

- Orkut
- Facebook
- Twitter
- LinkedIn
- Badoo
- Outro:

- Com que fins você utiliza as redes sociais? *

- Para encontrar amigos
- Para trabalhar
- Para pedir informações
- Para resolver problemas
- Outro:

Quais são suas expectativas com relação a este curso?

Enviar

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE PESQUISA**Produção escrita no ambiente digital a partir da temática das
redes sociais**

Pesquisa - Aula x – xx/xx/2012

***Obrigatório**

Nome *

A conexão com a Internet apresentou algum problema durante a aula? *

- A conexão com a Internet não apresentou problemas durante a aula.
- A conexão com a Internet apresentou alguns problemas durante a aula.
- A conexão com a Internet apresentou muitos problemas durante a aula.
- A conexão com a Internet foi de péssima qualidade durante a aula.

Justifique a resposta dada à pergunta No 1.*



Quais foram as condições técnicas do computador que foi utilizado durante a aula? *

- O computador utilizado durante a aula encontrava-se em perfeitas condições técnicas.
- O computador utilizado apresentou alguns problemas técnicos.
- O computador utilizado apresentou muitos problemas técnicos.
- O computador utilizado encontrava-se em péssimas condições técnicas.

Justifique a resposta dada à pergunta No 2.*



Teve dificuldade para acessar algum site ou o Google Docs durante a aula? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

Justifique a resposta dada à pergunta No 3. *

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Teve dificuldade para utilizar o Google Docs durante a aula? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

Justifique a resposta dada à pergunta No 4. *

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Teve dificuldade para acessar os documentos compartilhados no Google Docs? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

Justifique a resposta dada à pergunta No 5. *

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Marque com um X os recursos disponibilizados no gerenciador de ambiente do Google Docs que utilizou durante a aula. *

- Criar Documento
- Criar Apresentação
- Criar Planilha
- Criar Formulário
- Criar Desenho
- Criar Coleção (Pasta)
- Fazer upload
- Lixeira
- Barra de busca avançada
- Compartilhar
- Organizar
- Remover
- Visualizar
- Mais - Abrir
- Mais - Adicionar estrela
- Mais - Não mostrar na página principal
- Mais - Organizar
- Mais - Renomear
- Mais - Marcar como não visualizado
- Mais - Fazer download
- Mais - Enviar para a galeria de modelos
- Mais - Remover

Marque com um X os recursos disponibilizados no editor de texto do Google Docs que utilizou durante a aula. *

- Compartilhar
- Arquivo - Novo
- Arquivo - Abrir
- Arquivo - Renomear
- Arquivo - Fazer uma cópia

- Arquivo - Ver histórico de revisões
- Arquivo - Idioma
- Arquivo - Fazer download como
- Arquivo - Publicar na web
- Arquivo - enviar por e-mail como anexo
- Arquivo - Configuração de página
- Arquivo - Imprimir
- Editar - Desfazer
- Editar - Refazer
- Editar - Recortar
- Editar - Copiar
- Editar - Colar
- Editar - Selecionar tudo
- Editar - Localizar e substituir
- Visualizar - Visualização de documento
- Visualizar - Exibir régua
- Visualizar - Exibir barra de ferramentas de equação
- Visualizar - Mostrar sugestões de ortografia
- Visualizar - Compactar controles
- Visualizar - Tela inteira
- Inserir - Imagem
- Inserir - Link
- Inserir - Equação
- Inserir - Desenho
- Inserir - Comentário
- Inserir - Nota de rodapé
- Inserir - Caracteres especiais
- Inserir - Linha horizontal
- Inserir - Número de página
- Inserir - Contagem de páginas
- Inserir - Quebra de página
- Inserir - Cabeçalho
- Inserir - Rodapé

- Inserir - Favorito
- Inserir - Sumário
- Formatar - Negrito
- Formatar - Itálico
- Formatar - Sublinhar
- Formatar - Tachado
- Formatar - Sobrescrito
- Formatar - Subscrito
- Formatar - Estilos de parágrafo
- Formatar - Alinhar
- Formatar - Espaçamento entre linhas
- Formatar - Estilos de lista
- Formatar - Limpar formatação
- Ferramentas - Pesquisar
- Ferramentas - Definir
- Ferramentas - Contagem de palavras
- Ferramentas - Traduzir documento
- Ferramentas - Preferências
- Tabela - Inserir tabela
- Tabela - Inserir linha acima
- Tabela - Inserir linha abaixo
- Tabela - Inserir coluna à esquerda
- Tabela - Inserir coluna à direita
- Tabela - Excluir tabela
- Tabela - Excluir linha
- Tabela - Excluir coluna
- Tabela - Propriedades da tabela
- Ajuda - Central de ajuda do Docs
- Ajuda - Fórum de usuários do Docs
- Imprimir
- Desfazer
- Refazer
- Área de transferência da web

- Pintar formatação
- Estilo de texto
- Fonte
- Tamanho da fonte
- Negrito
- Itálico
- Sublinhar
- Cor do texto
- Cor de fundo do texto
- Inserir link
- Inserir imagem
- Lista numerada
- Lista com marcadores
- Diminuir recuo
- Aumentar recuo
- Alinhar à esquerda
- Alinhar no centro
- Alinhar à direita
- Justificar
- Espaçamento entre linhas
- Comentários
- Compartilhar

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL**Curso "Produção escrita no ambiente digital a partir da temática das redes sociais"****Questionário final*****Obrigatório**

Nome *

1-Com relação à temática das redes sociais, você considera que foi explorada de maneira adequada durante o curso? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

3- Que aspecto da temática em questão você acha que faltou e/ou acrescentaria? *

4- Qual sua relação com a leitura? *

- Ótima
- Boa
- Regular
- Péssima

5- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

6- Durante o curso foi evitado o uso de material impresso. Você sentiu alguma dificuldade para realizar a leitura compreensiva na tela do computador? *

- Sim
- Não
- Um pouco
- Muita dificuldade

7- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

8- Avalie o grau de dificuldade dos textos acadêmicos selecionados para os exercícios de retextualização. *

- Elementar
- Médio
- Alto

9- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

10- Qual foi o texto mais fácil de retextualizar? Justifique. *

11- Qual foi o texto mais difícil de retextualizar? Justifique. *

12- Qual sua relação com a escrita? *

- Ótima
- Boa
- Regular
- Péssima

13- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

14- Com referência à escrita na ferramenta Google Docs, você sentiu alguma dificuldade por estar utilizando um suporte digital? *

- Sim
- Não
- Um pouco.
- Muita dificuldade

15- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

16- Com relação aos exercícios de retextualização, você sentiu alguma dificuldade? *

- Sim
- **Não**
- Um pouco
- Muita dificuldade

17- Justifique a resposta dada à pergunta anterior. *

18- Considera mais fácil a produção de resumos ou de resenhas? Justifique. *

19- Quais são as dificuldades que você sente ao produzir um resumo? *

20- Quais são as dificuldades que você sente ao produzir uma resenha? *

21- Considera que a sua participação no curso pode contribuir com o desenvolvimento da sua produção escrita? Justifique. *

22- Manifeste sua opinião sobre o curso e faça sugestões sobre o que pode ser melhorado. *

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UECE

PROJETO DE PESQUISA

Título: Retextualização de textos acadêmicos no meio digital

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 05591512.6.0000.5534

Pesquisador: Beatriz Julia Isabel Alvarez

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada (Funece)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 100.121

Data da Relatoria: 30/07/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe avaliar a competência digital de alunos do Curso de Letras da UECE quando defrontados com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mais especificamente com a ferramenta Google Docs. Será pedido a 10 participantes que elaborem resumos acadêmicos com o monitoramento da pesquisadora e o auxílio da TDCI. A metodologia é de natureza qualitativa, metodologia considerada neste projeto como um "processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação" (OLIVEIRA, 2010, p. 37). A investigação terá caráter descritivo e intervencionista, sendo a própria autora do projeto responsável pela montagem do contexto de desenvolvimento da pesquisa, no qual será realizado um experimento de curta-duração, um curso, a ser ministrado em 8 encontros e 32 h/a, na sala do Laboratório de Pesquisas em Linguística Aplicada (LAPEL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística

Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e localizado no Centro de Humanidades (CH) dessa Universidade. Em outras palavras, trata-se de um estudo com características de pesquisa-ação. A hipótese a ser verificada é a de que os graduandos do curso de Letras da UECE, professores em formação, apresentam dificuldades no aspecto linguístico-textual ao realizar exercícios de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas temáticas em português na ferramenta digital Google Docs, assim como um nível limitado de letramento digital.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar práticas de retextualização de textos acadêmicos em resumos e resenhas temáticas, produzidos em português na ferramenta digital Google Docs por graduandos da licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Objetivo Secundário:

a) Analisar as estratégias de gerenciamento de vozes utilizadas pelos participantes da pesquisa em exercícios de produção dos gêneros resumo e resenha temática a partir de textos acadêmicos, realizados em português por alunos da Licenciatura em Letras da UECE;

b) Examinar os processos de redução e reordenação da informação semântica realizados pelos participantes da pesquisa ao retextualizar textos acadêmicos em resumos e resenhas temáticas;

c) Observar habilidades dos participantes da pesquisa relacionadas à competência digital, esta considerada de acordo com critérios que se fundamentam na competência-chave homônima presente no programa de Educação e Treinamento 2010 da Comissão Europeia;

d) Verificar como se configura o letramento digital dos graduandos a partir da identificação da maior e/ou menor quantidade de recursos disponíveis na ferramenta Google Docs aos quais os

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 00.000-000

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9603

E-mail: diana@uece.br



participantes da pesquisa recorreram ao longo do curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando que as atividades de pesquisa consistem em exercícios escritos em meio digital, a pesquisa não apresenta riscos nem para os participantes da pesquisa, nem para a pesquisadora. Espera-se que a pesquisa possa colaborar com o desenvolvimento da produção escrita científica e do letramento digital de professores em formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta-se exequível e coerente em termos de tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Possui critérios de inclusão (Ser graduando do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com, pelo menos, 4 (quatro) semestres cursados, disponibilidade de acesso à Internet e experiência de escrita, a partir da participação habitual em redes sociais) e exclusão (Não ser graduando do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) ou, apesar de estar matriculado no curso, ter cursado menos de

4 (quatro) semestres, não ter disponibilidade de acesso à Internet ou experiência de escrita, a partir da participação habitual em redes sociais).

O orçamento será de responsabilidade da aluna.

A folha de rosto apresenta todas as informações necessárias para o julgamento do comitê de ética, incluindo a instituição e a assinatura do representante da instituição. O TCLE está adequado aos objetivos da pesquisa e atende aos ditames da Resolução 196/96.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto é relevante e atende aos preceitos éticos da Resolução 196/96 do CNS e portanto foi aprovado pelo colegiado do CEP/UECE.

Situação do Parecer:

Aprovado

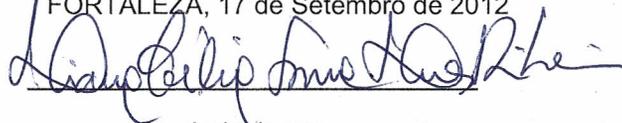
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo de pesquisa respeita os critérios éticos da pesquisa que envolve os seres humanos.

FORTALEZA, 17 de Setembro de 2012



Assinado por:

DIANA CÉLIA SOUSA NUNES PINHEIRO

Profa. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro
Coordenadora do CEP/UECE

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9603

CEP: 00.000-000

E-mail: diana@uece.br



Anexo B – Texto 1

O professor e o avatar do professor nas redes sociais

Ana Elisa Ribeiro¹ (CEFET-MG)
Paulo J. L. Alvarenga² (CEFET-MG)

Resumo:

Este trabalho discute e apresenta, de forma breve, os resultados de um questionário respondido por professores via web. A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2010 e foi feita por meio de um formulário do Google Docs que circulou pelo Twitter. Quase duas centenas de professores participaram do processo. A discussão mostra aspectos da formação e da inserção dos professores respondentes nas redes sociais, além de estabelecer relações entre educação e tecnologias. Conclui-se que o debate sobre TICs na educação tem ocorrido tardiamente na formação do licenciado, mas avança, tanto social quanto profissionalmente.

Palavras-chave: Redes sociais, TIC na educação, formação de professores.

Abstract:

This paper briefly presents and discusses the results of a questionnaire answered by teachers via the web. The research took place in the second half of 2010 and was made through a form of Google Docs that circulated in Twitter. Nearly two hundred teachers took part. The discussion shows aspects of training and integration of teacher respondents in social networks, and establish links between education and technology. We conclude that the debate on ICTs in education has occurred late in the formation of the licensee, but it advances, both socially and professionally.

Palavras-chave: Social networks, ICT in education, teacher education.

Introdução

O debate sobre redes sociais está na pauta do dia. Talvez tenha sido entre os estudos de sociologia que ele primeiro vingou, embora nem sempre isso tenha sido lembrado nos trabalhos mais recentes. O fato é que as redes sociais sempre existiram, anteriores mesmo à existência de ferramentas que as pudessem reforçar, encorpar ou potenciar.

Recuero (2009) certamente é um dos trabalhos mais proeminentes sobre redes sociais, na área da Comunicação, no Brasil. Citado por ela, Rheingold (1995) é apontado como um dos precursores das discussões que relacionam as redes sociais às mídias, especialmente àquelas que podem reconfigurar essas redes, dando-lhes características novas.

Na educação, as preocupações voltam-se, de alguma forma, para o letramento digital e para a apropriação (nem sempre crítica) das ferramentas digitais (propiciadoras da formação e da manutenção de redes) com finalidades educativas. A tensão entre “didatizar” (ou “pedagogizar”) e analisar é constante. As ferramentas (e não apenas as das redes sociais) se lançam, se popularizam e funcionam muito frequentemente (mesmo) à revelia da escola, que tem sua atenção, em algum momento, despertada para o objeto de interesse de tantos alunos e professores. É importante que se mencione que esse interesse das pessoas pelas ferramentas nem sempre está no âmbito escolar, isto é, antes de serem alunos e professores, são os cidadãos, seus amigos, seus parentes e seus avatares que habitam os espaços virtuais. O professor e a escola movimentam-se no sentido de conhecer e, menos rapidamente, se apropriar desses espaços, não raro passando por tensões ligadas a questões didáticas, de conteúdo, de liberdade, ética ou controle das ações que ali se desenvolvem.

Redes sociais formam-se com ou sem tecnologias digitais, mas certamente se equipam com a ajuda de ambientes como o Orkut, o Twitter ou o Facebook. As relações entre as pessoas parecem se multiplicar, já que os vínculos tornam-se mais visualizáveis. Na metáfora do hipertexto, é como se os softwares que

suportam essas redes recentes (que misturam relações de antes e de depois delas) auxiliassem na constituição de links entre os indivíduos e mesmo entre seus grupos.

Também os estudos sobre identidades nas redes se acendem e aqui vamos focalizar com mais vagar indivíduos e grupos no exercício do papel de professores. A discussão do nickname, antiga nos estudos sobre chats, é ladeada pelo debate sobre o avatar, uma imagem que se constrói para além do apelido apenas. O avatar é também personalidade, imagem, gênio, identidade digital. O professor, inclusive, pode ter seu(s) avatar(es) na rede, isto é, um em cada rede social da qual participa (elas podem coincidir ou não, ter interseções ou não). Pode-se apresentar uma identidade por e-mail, outra no Twitter, outra em um blog, outra ainda no Badoo. O professor está em comunhão ou em conflito com seu(s) avatar(es). Cada vez mais, o profissional se vê diante da cobrança de que esteja na rede, de que opere computadores e dispositivos digitais e, mais, de que os leve para a sala de aula, com a finalidade de ser um operador do letramento digital (RIBEIRO; COSCARELLI, 2005) de seus alunos (que também podem ter avatares).

E quando esses personagens de encontram? Com foco no professor (e em seus avatares), este trabalho apresenta questões sobre a relação do professor com as redes sociais, com base em uma enquete veiculada pelo Twitter, em setembro/outubro de 2010. Este ensaio, longe de ser conclusivo, pretende levantar perguntas sobre a formação e a apropriação do professor em relação às ferramentas que suportam redes sociais, na atualidade.

A pesquisa via Twitter

Questões sobre formação, redes sociais e sala de aula foram propostas via formulário on-line, usando ferramenta específica do Google Docs, aos professores que estivessem no Twitter e se dispusessem a responder. O fato de o questionário circular apenas na web já indicia parte das respostas positivas. Isso deve ser levado em conta na interpretação destes dados. Trata-se, portanto, de um viés, que, sabemos, não pode ser desconsiderado.

As perguntas do questionário eram de vários tipos: (a) Múltipla escolha, quando só se podia escolher uma alternativa de resposta; (b) Escala, quando era possível escolher um ponto de uma gradação (evitando-se respostas sim ou não para assuntos em que isso simplifica demais a questão); (c) Abertas, quando havia espaço para escrever a resposta (inserir nome de instituição, relatar prática em sala de aula, etc.); (d) Marcação de vários itens, quando era possível escolher várias respostas ao mesmo tempo. Os resultados podem servir para uma discussão preliminar sobre pontos de contato entre redes sociais na web e a sala de aula. Foram 181 respostas, que resultaram nos seguintes dados que comentaremos a seguir, com base em gráficos que ajudarão na visualização das informações.

É importante saliente que uma pesquisa quantitativa, como esta, trabalha aspectos mais gerais dos dados coletados. Não nos preocuparemos, aqui, em tecer análises qualitativas ou mais específicas, mas certamente o faremos em outra oportunidade, especialmente quando formos discutir os dados das questões abertas, que não foram aqui contemplados.

Resultados: breves comentários

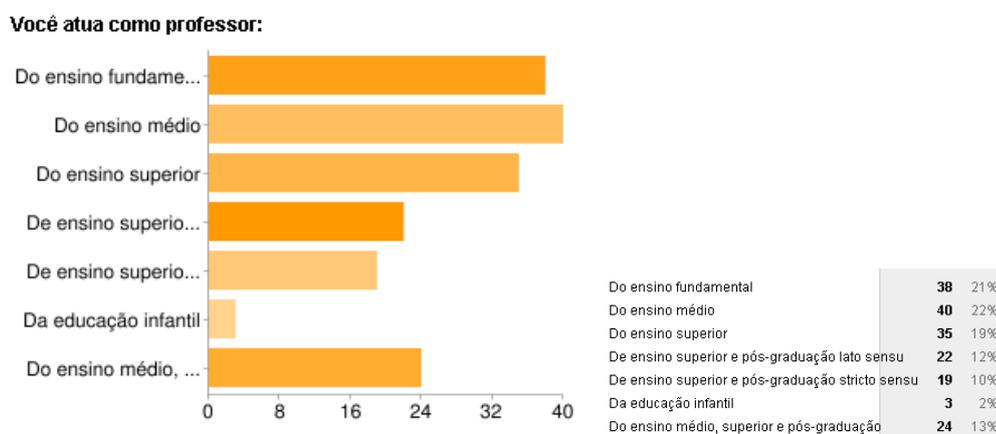
A maior parte dos respondentes do questionário proposto mora ou atua profissionalmente nas regiões Sudeste e Nordeste do país (Graf. 1). Isso não quer necessariamente dizer que sejam essas as regiões em que os professores mais (ou melhor) aproximem redes sociais na web e sala de aula. O que se pode depreender dos números é que a maior parte das pessoas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa está nessas regiões. Proporcionalmente ao número de habitantes de cada uma, era esperado que o Sudeste concentrasse uma parcela dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 1. Respondentes por região do Brasil.



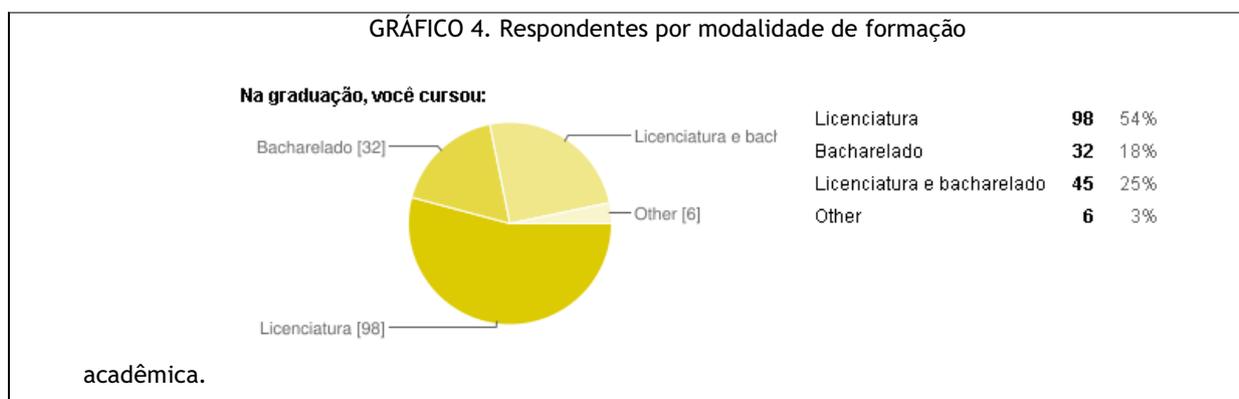
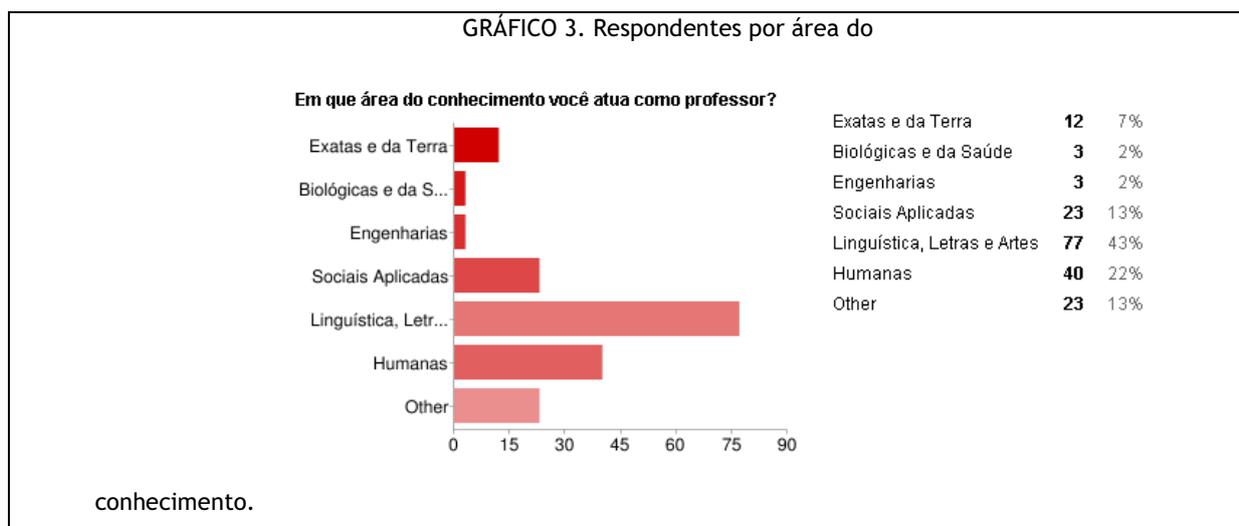
A solicitação de participação na pesquisa tinha como critério que o respondente fosse professor, em qualquer nível de ensino. Em tese, portanto, só professores responderam à pesquisa, sendo a maioria deles atuante no ensino médio. Quase empatados estão o ensino fundamental e o ensino superior (quando o professor atua em algum desses níveis de ensino, de maneira isolada). Temos então presença importante do ensino básico entre os respondentes (Graf. 2).

GRÁFICO 2. Respondentes por nível de ensino em que atuam.



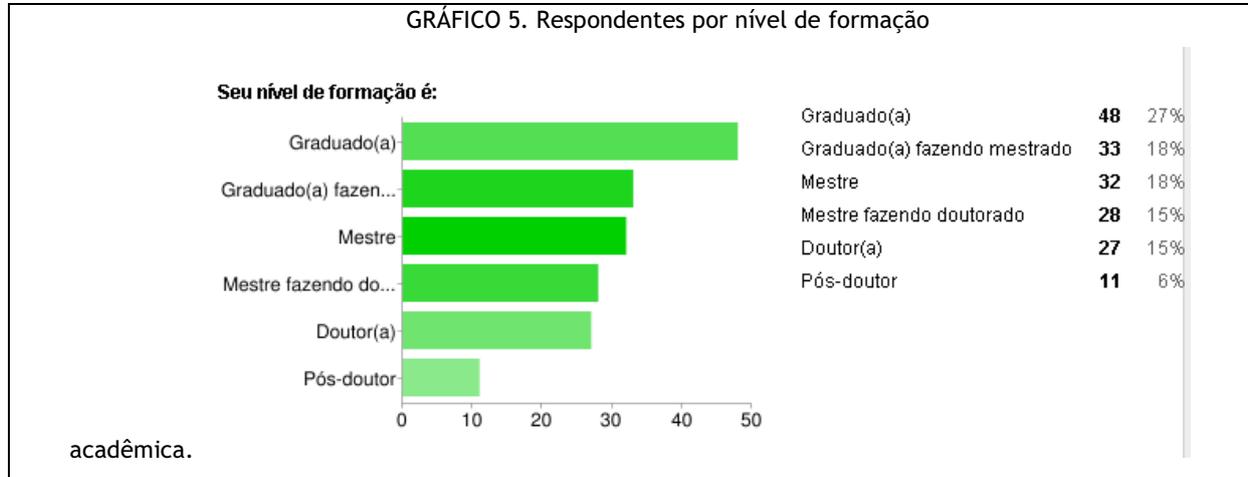
A maior parte dos respondentes leciona na área de Linguística, Letras e Artes, seguida de uma parcela expressiva de docentes da área de Humanas (Graf. 3).

Desses professores, a maioria cursou licenciaturas (ou licenciatura e bacharelado) (Graf. 4), isto é, os profissionais formaram-se para serem professores, o que é coerente com a expressiva participação de professores de ensino médio na pesquisa.



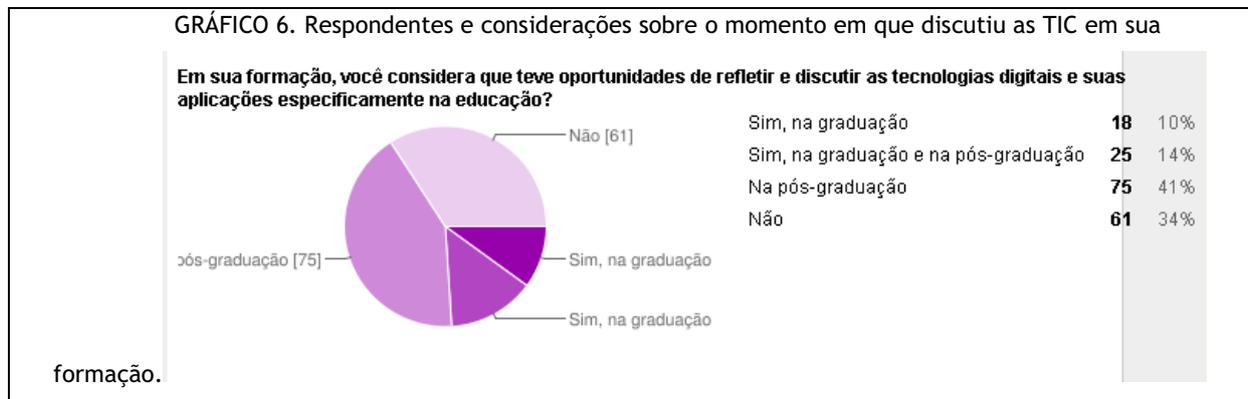
A maior parte dos respondentes tem formação em nível de graduação (Graf. 5). É importante perceber, no entanto, que a qualificação desses profissionais tem sido contínua, já que grande parcela dos participantes declara estar cursando mestrado ou ser mestre.

GRÁFICO 5. Respondentes por nível de formação



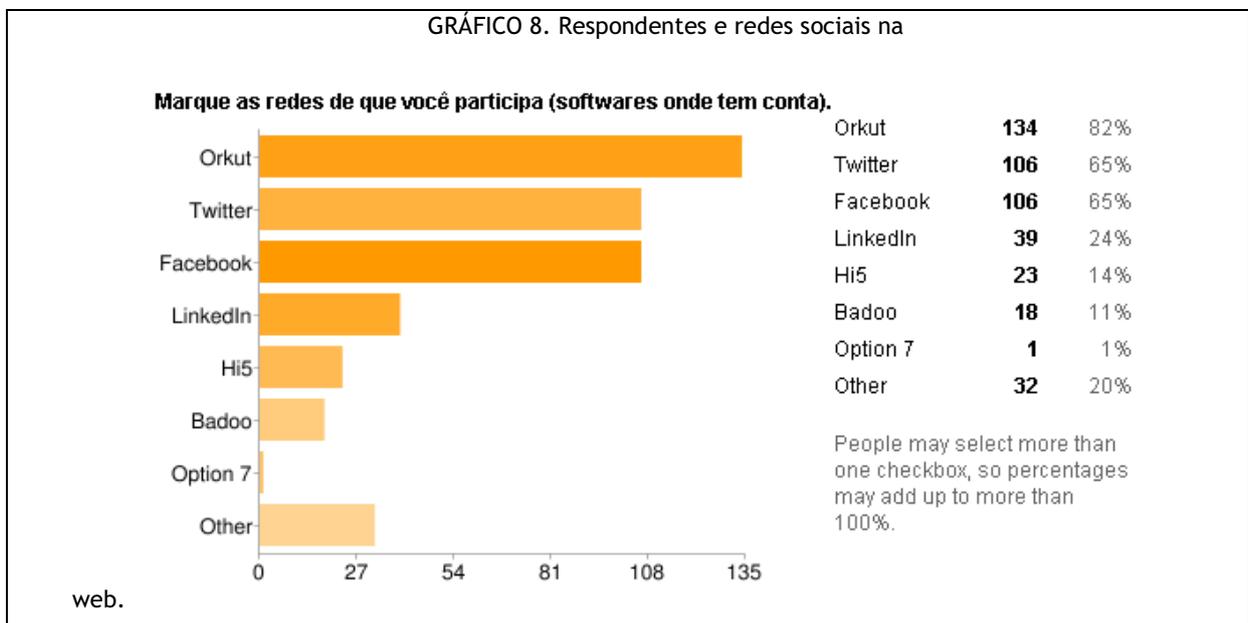
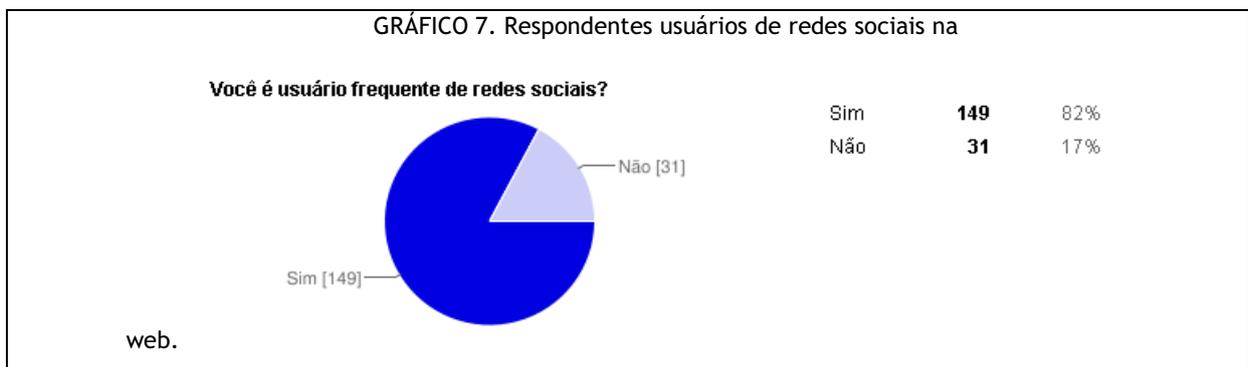
A importância da formação continuada em relação aos usos e à reflexão sobre tecnologias na educação fica evidente no gráfico 6. Segundo os dados coletados, a 41% dos participantes considera que só teve oportunidade ostensiva de discutir tecnologias digitais e suas aplicações na educação quando cursou a pós-graduação. Uma década depois da virada do século e quase duas depois da interface gráfica (e da popularização dos computadores e da web), não se discute ainda fortemente o uso das tecnologias como ferramenta educacional nos cursos de graduação (isto é, nas licenciaturas). Outra parcela dos respondentes desta pesquisa simplesmente nunca discutiu o assunto.

GRÁFICO 6. Respondentes e considerações sobre o momento em que discutiu as TIC em sua



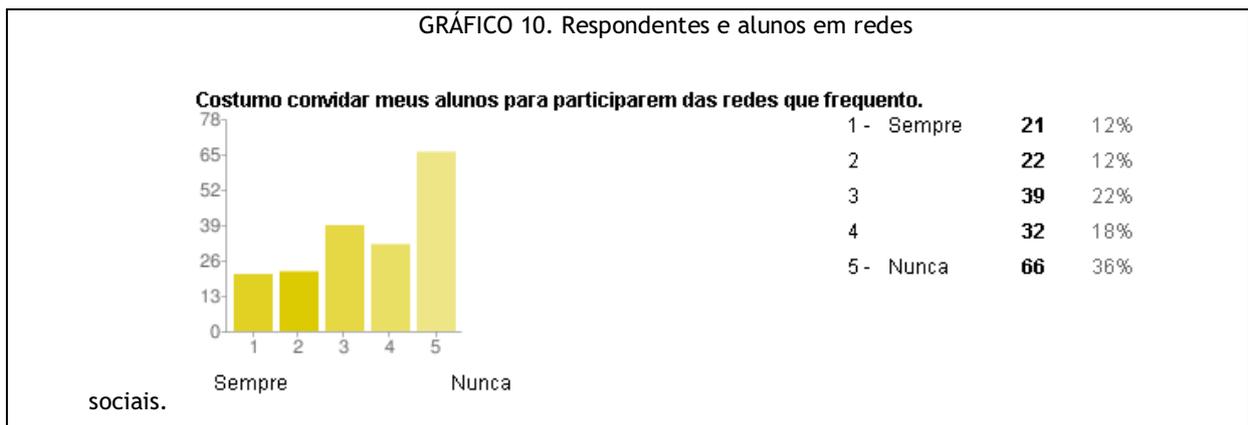
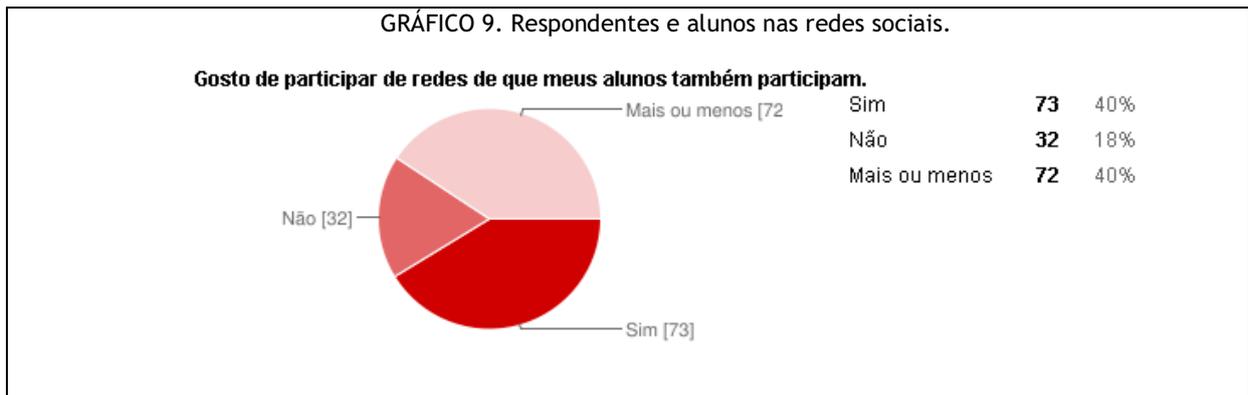
Ao que parece, as pessoas têm aprendido sobre as tecnologias quando tomam a iniciativa de usá-las, testá-las e aplicá-las, o que não é demérito. O gráfico a

seguir (Graf. 7) confirma uma afirmação bastante óbvia para este contexto: 82% dos participantes são usuários frequentes de redes sociais na web. Não poderia ser de outro modo, neste caso. Quais são essas redes? O Orkut continua em primeiro lugar (Graf. 8), seguido do Twitter e do Facebook, que estão empatados, situação nova no Brasil, onde o Facebook demorou a ter força.



Mas quem participa das redes dos professores? Segundo eles, estar em contato com alunos por meio de redes virtuais é interessante (Graf. 9). 40% dos respondentes disse gostar de compartilhar redes com seus estudantes e outros 40% preferiram responder que “mais ou menos”. Pesquisas de caráter qualitativo

poderiam esclarecer os motivos pelos quais seria inadequado ou menos interessante estar nas mesmas redes que os estudantes. Curioso é que a maioria dos docentes afirmou nunca (ou quase nunca) convidar os alunos para suas redes (Graf. 10).



E para que servem as redes? Servem também para aprendizado complementar ao da sala de aula? Segundo mais da metade dos professores participantes da pesquisa, sim (Graf. 11). Outra parcela expressiva deles considera que “mais ou menos”. A despeito desse resultado positivo, a maior parte dos docentes nunca (ou quase nunca) propõe atividades que empregam redes sociais, embora tenham comportamento contrário quando o assunto é pesquisar na web para cumprir trabalhos e atividades escolares (Graf. 12). Contraditoriamente, esses professores não veem dificuldade em visualizar atividades que usem as redes sociais (Graf. 13).

GRÁFICO 11. Respondentes e percepção sobre redes sociais na aprendizagem.

Considero as redes sociais um importante espaço de aprendizagem complementar à sala de aula.

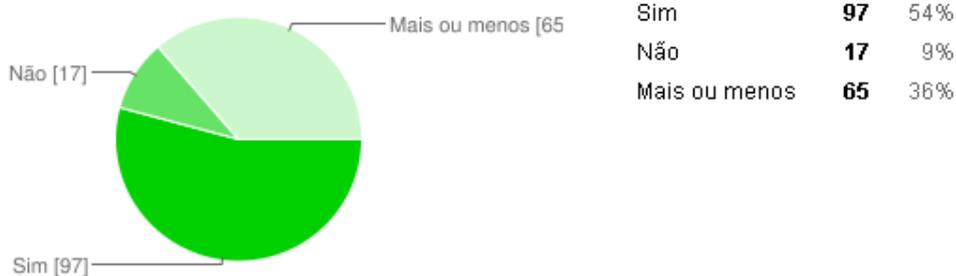
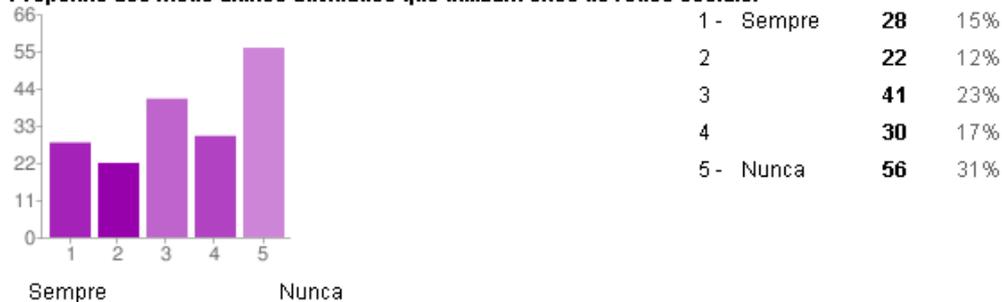


GRÁFICO 12. Respondentes e atividades escolares usando redes

Proponho aos meus alunos atividades que utilizam sites de redes sociais.



sociais.

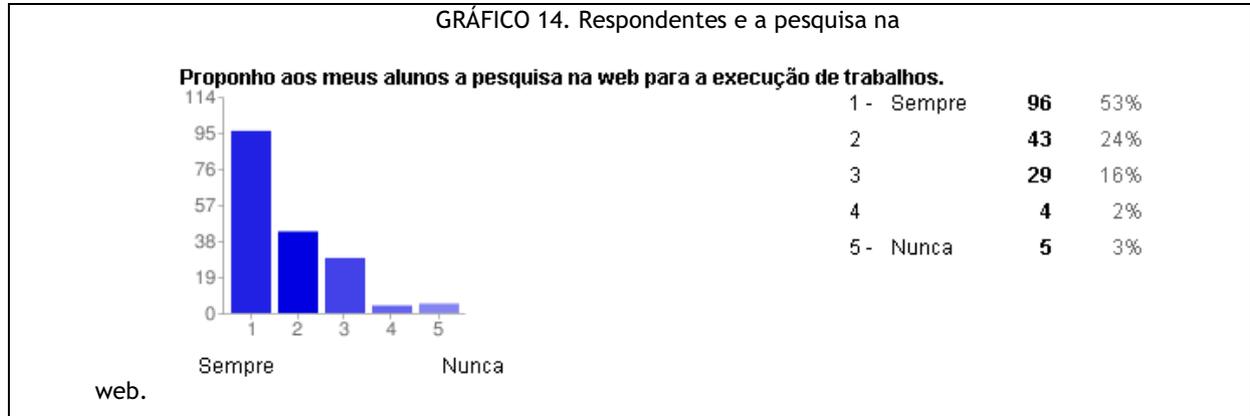
GRÁFICO 13. Respondentes e atividades usando redes

Tenho dificuldades em enxergar maneiras de usar redes sociais para o ensino.



sociais.

GRÁFICO 14. Respondentes e a pesquisa na



Segundo as respostas dos participantes, essa indicação de fazer pesquisa escolar na web (Graf. 14) vem sempre acompanhada da abordagem de assuntos como ética, credibilidade e confiabilidade das informações coletadas (Graf. 15), embora nem sempre o professor dedique algum tempo a ensinar como fazer pesquisa, como procurar ou como resolver problemas na WWW.

GRÁFICO 15. Respondentes e pesquisa na web (aspectos

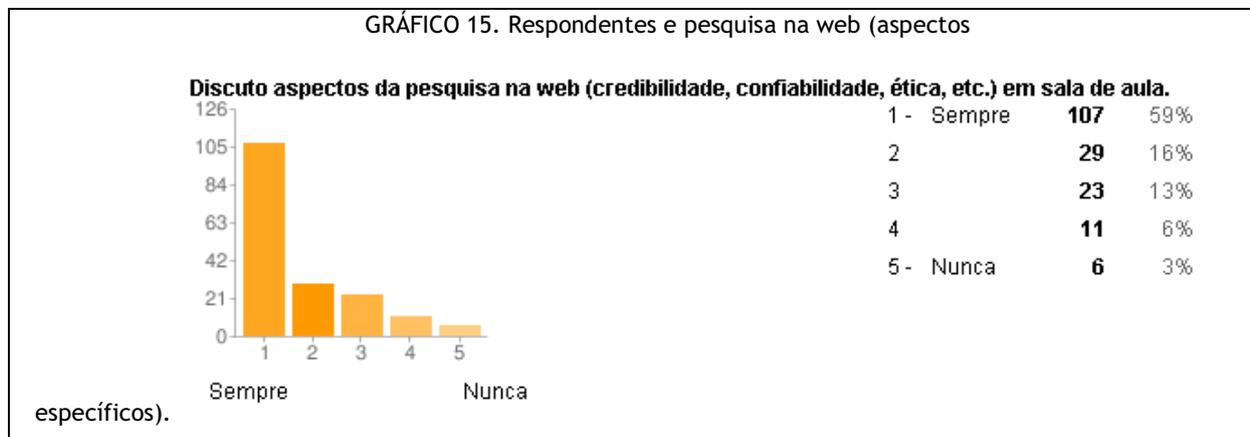
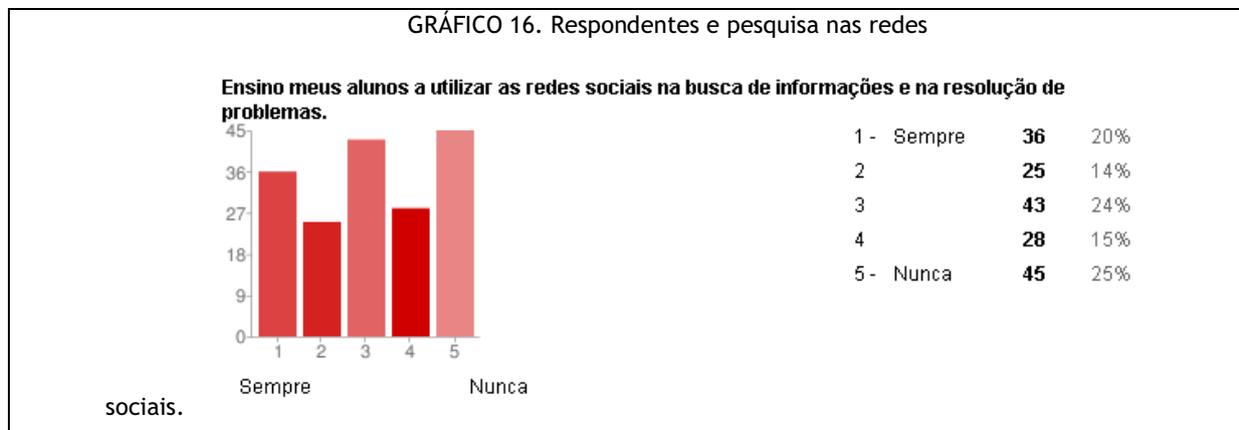
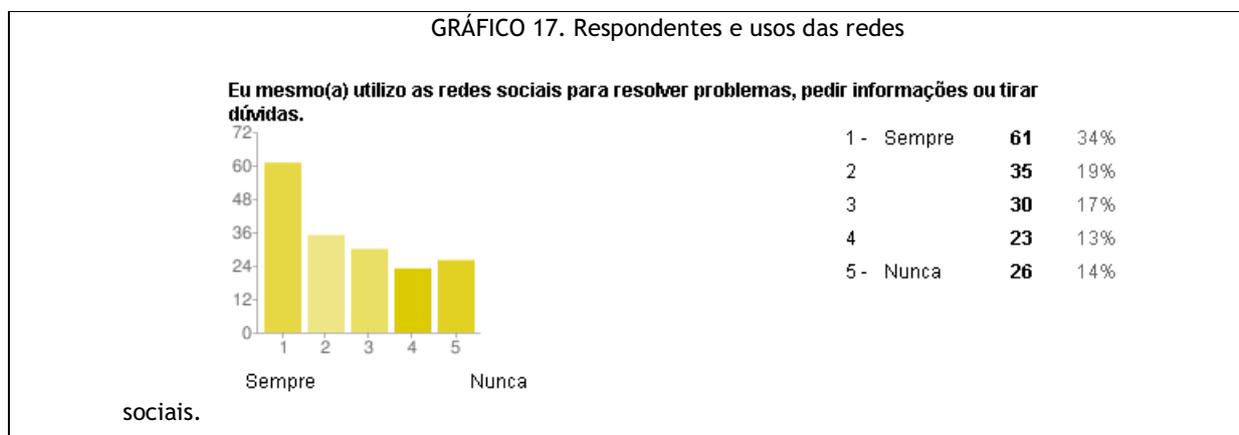


GRÁFICO 16. Respondentes e pesquisa nas redes



Embora o professor nem sempre ensine seus alunos a usar as redes para resolver problemas (Graf. 16), ele faz esse uso pessoal do recurso (Graf. 17). Nas redes sociais, ele pede informações, tira dúvidas e resolve seus problemas.

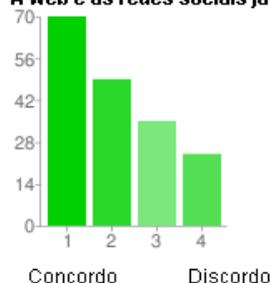
GRÁFICO 17. Respondentes e usos das redes



E o que o docente pensa das relações entre a instituição onde atua e as tecnologias digitais? Para a maioria, a web e as redes sociais já fazem parte do cotidiano escolar, em dois gráficos que se confirmam (Graf. 18 e 19). Há pouca discordância a respeito disso. A maior parte das escolas possui laboratórios de informática e conexão à web (Graf. 20), embora seja comum o bloqueio do acesso a determinados sites e ambientes (Graf. 21).

GRÁFICO 18. Respondentes e a web no cotidiano

A web e as redes sociais já fazem parte do cotidiano escolar.

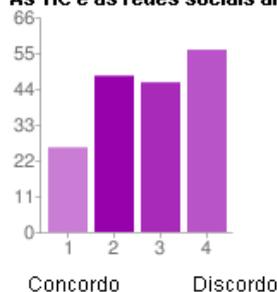


1 - Concordo	70	39%
2	49	27%
3	35	19%
4 - Discordo	24	13%

escolar.

GRÁFICO 19. Respondentes e web

As TIC e as redes sociais ainda estão muito distantes da realidade de minha escola.

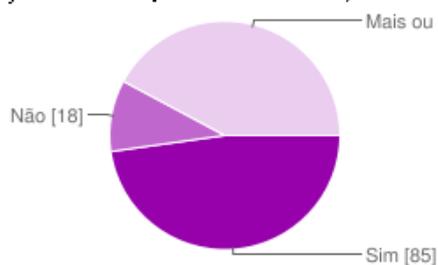


1 - Concordo	26	14%
2	48	27%
3	46	25%
4 - Discordo	56	31%

escola.

GRÁFICO 20. Respondentes e infraestrutura

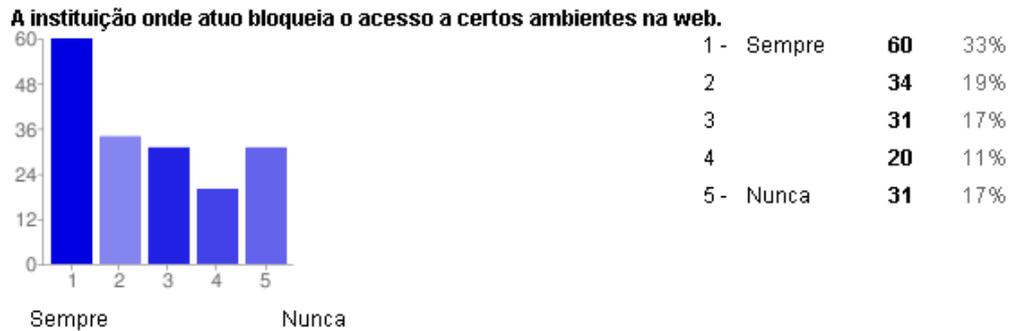
A instituição onde atuo possui laboratórios, conexão e boas máquinas para os alunos.



Sim	85	47%
Não	18	10%
Mais ou menos	75	41%

escola.

GRÁFICO 21. Respondentes e restrições na instituição.



Os professores ficam muito divididos quanto à presença de suas instituições nas redes sociais e na web. Metade das escolas está na web e se preocupa em ocupar espaços virtuais, enquanto outra metade parece não ter se dedicado à questão ainda (Graf. 22 e 23). A indefinição também ocorre em relação à integração efetiva de TICs no cotidiano escolar, processo que parece em andamento. De acordo com os números coletados, essa hesitação em relação à presença na web não parece interferir negativamente na disponibilização de máquinas e laboratórios. Há aceitação de que a web precisa estar na escola, embora não haja a mesma clareza de que a escola precisa estar na web. Da mesma forma, a escola não tem impedido o professor de empregar ferramentas digitais (web e redes sociais), embora ainda faça os bloqueios antes mencionados (Graf. 24).

GRÁFICO 22. Respondentes e ocupação das redes pela escola.

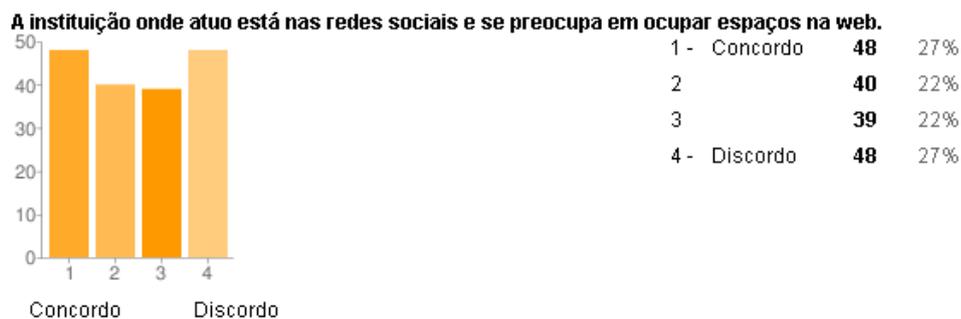
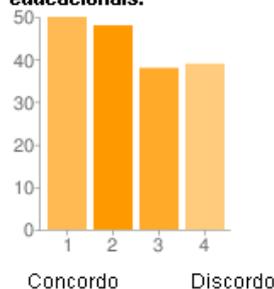


GRÁFICO 23. Respondentes e integração das tecnologias na escola.

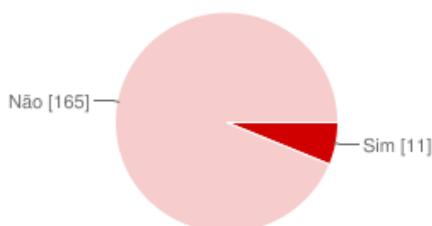
Minha instituição, de forma geral, ainda não integrou as TIC em seu cotidiano e em suas ações educacionais.



1 - Concordo	50	28%
2	48	27%
3	38	21%
4 - Discordo	39	22%

GRÁFICO 24. Respondentes e usos das TIC na escola.

Já fui advertido(a) pela escola por usar a web e redes sociais.

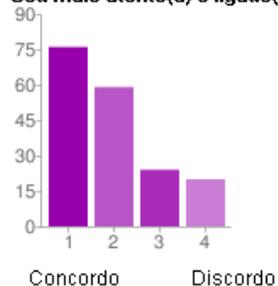


Sim	11	6%
Não	165	91%

O professor respondente também se considera mais ligado às novas tecnologias do que seus colegas de trabalho (Graf. 25), embora não se arrisque a dizer que é quem mais emprega as TIC nas aulas (Graf. 26). Assume, para si, que tem empreendido ações para integração das tecnologias no dia a dia da escola, tema pelo qual sempre se interessa (Graf. 28 e 29). Os projetos que executa nem sempre são compartilhados na instituição (Graf. 27).

GRÁFICO 25. Respondentes e interesse por tecnologias na sala de

Sou mais atento(a) e ligado(a) às tecnologias digitais do que meus colegas de instituição.



1 - Concordo	76	42%
2	59	33%
3	24	13%
4 - Discordo	20	11%

aula.

GRÁFICO 26. Respondentes e utilização das TIC nas

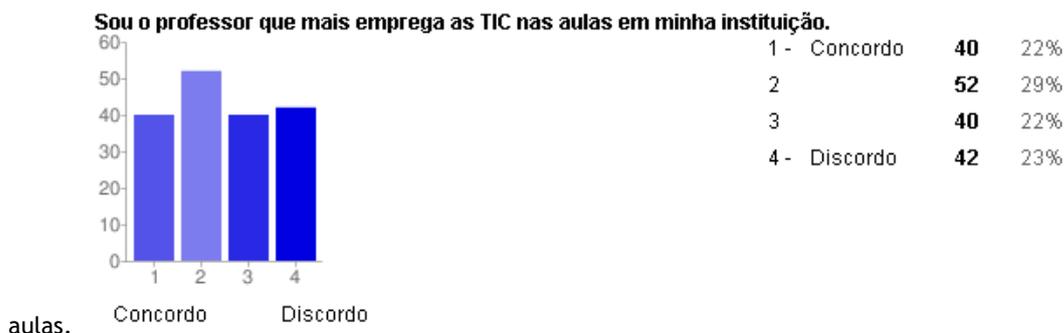


GRÁFICO 27. Respondentes e compartilhamento de experiências de uso das TIC na

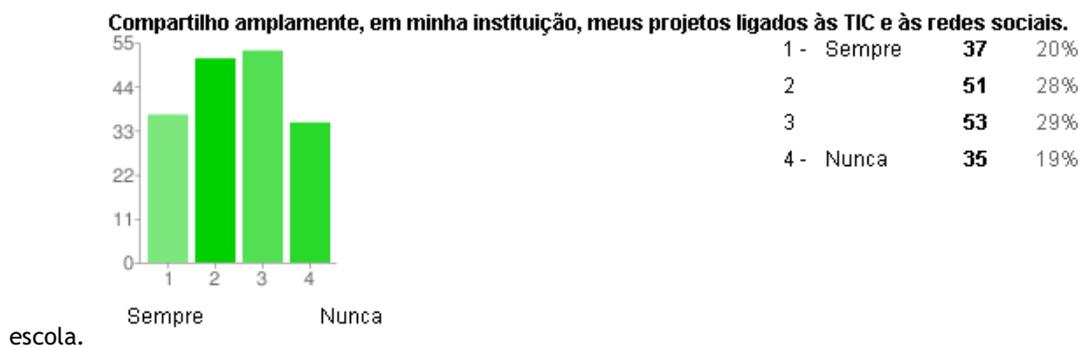


GRÁFICO 28. Respondentes e ações para integração das TIC na

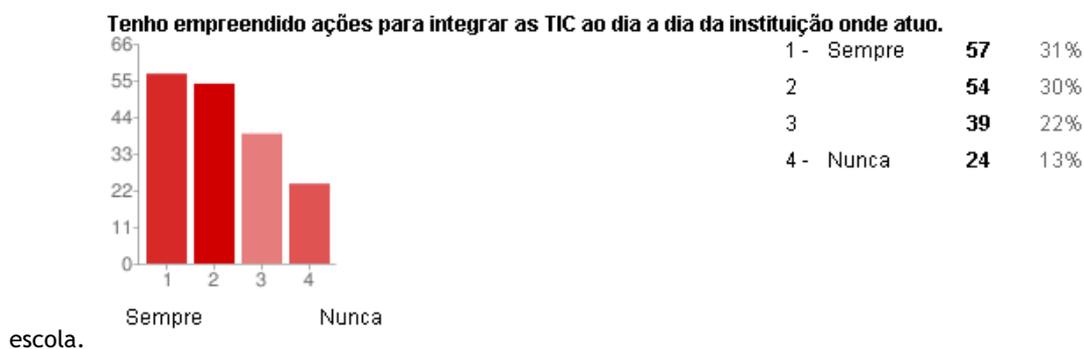
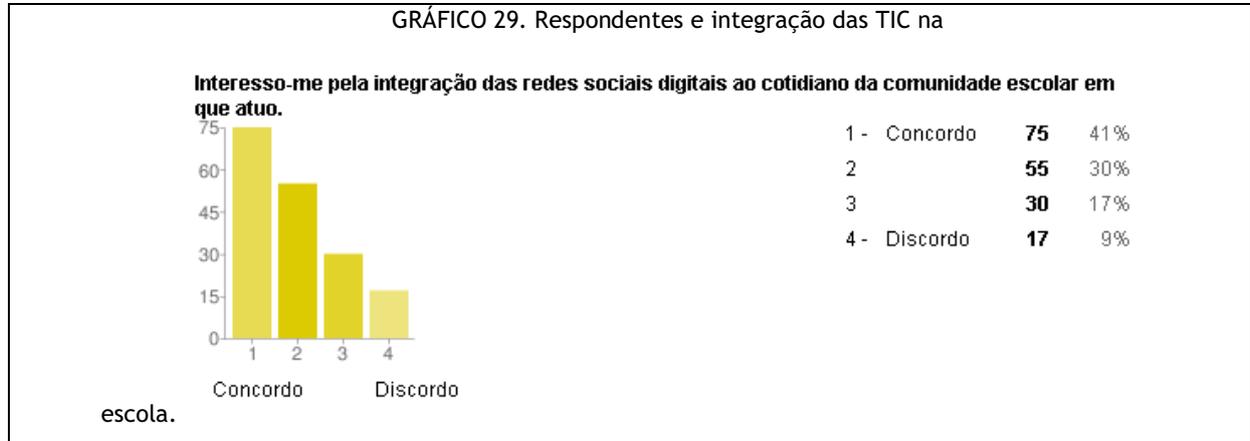


GRÁFICO 29. Respondentes e integração das TIC na



Apesar da aclamação do “nativo digital” (do americano Marc Prensky, em 2001) e da familiaridade do jovem com a web, a maior parte dos professores acredita ter conhecido os ambientes de redes sociais antes de seus alunos (Graf. 30), nos quais percebe mudanças evidentes nos modos de socialização e de aprendizagem (Graf. 31). Seria isso apenas a repetição de um discurso ou uma mudança palpável, comprovável?

GRÁFICO 30. Respondentes e conhecimento de redes

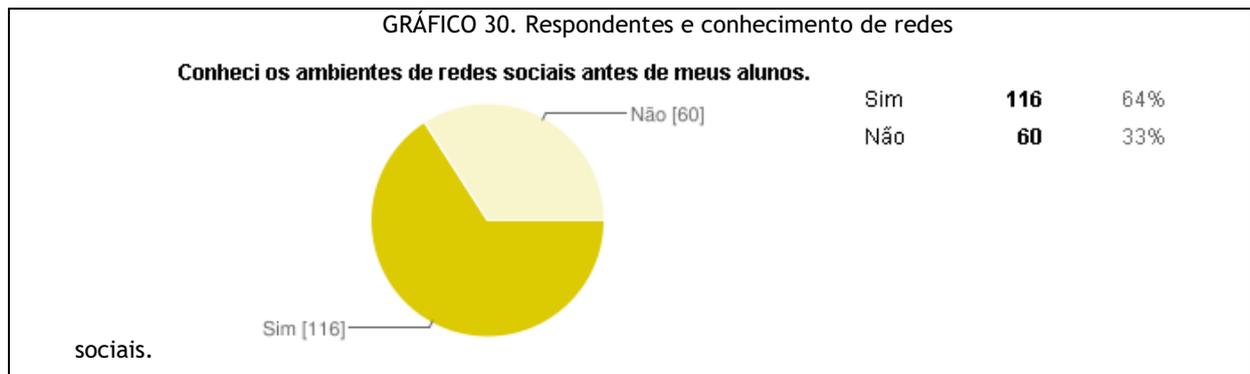
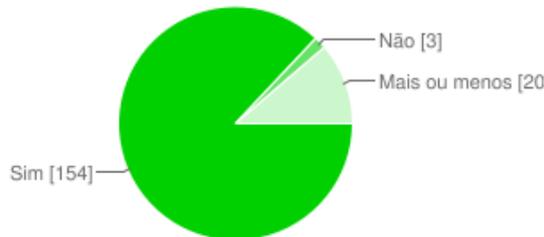


GRÁFICO 31. Respondentes e mudanças na aprendizagem dos

Na última década, percebo mudanças nas formas de aprendizagem e de socialização de meus alunos.



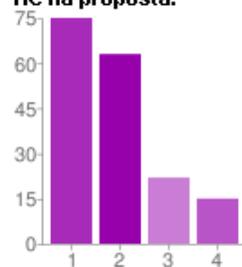
Sim	154	85%
Não	3	2%
Mais ou menos	20	11%

alunos.

Segundo os professores, os estudantes se interessam mais por atividades que envolvem novas tecnologias e a relação docente/discente melhora quando ambos se envolvem nas mesmas redes sociais (Graf. 32 e 33).

GRÁFICO 32. Respondentes e percepções sobre

Meus alunos ficam mais interessados nas atividades escolares/acadêmicas quando envolvo as TIC na proposta.



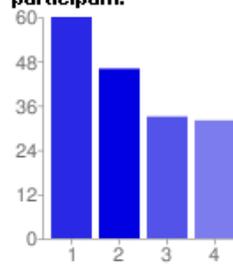
1 - Concordo	75	41%
2	63	35%
3	22	12%
4 - Discordo	15	8%

estudantes.

Concordo Discordo

GRÁFICO 33. Respondentes e relacionamento com

Minha relação com meus alunos melhora quando me envolvo nas redes sociais de que eles participam.

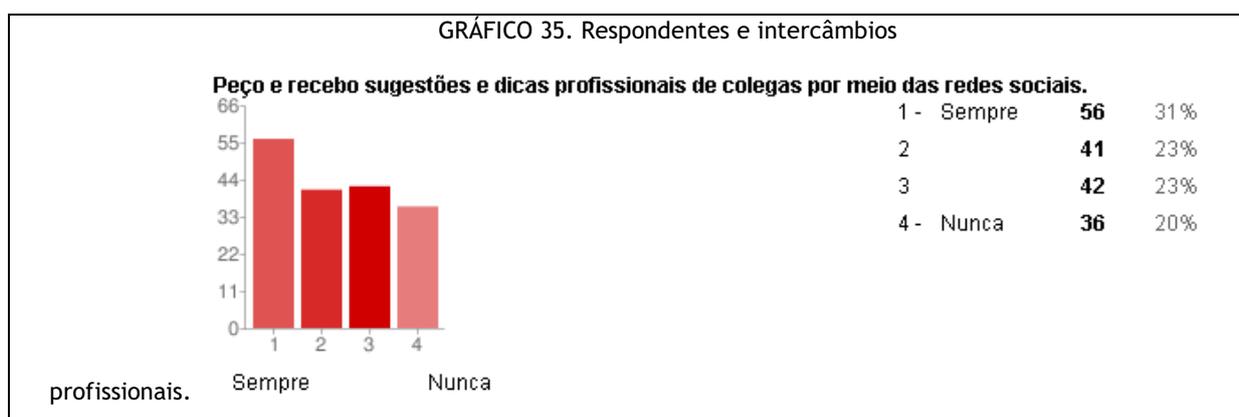
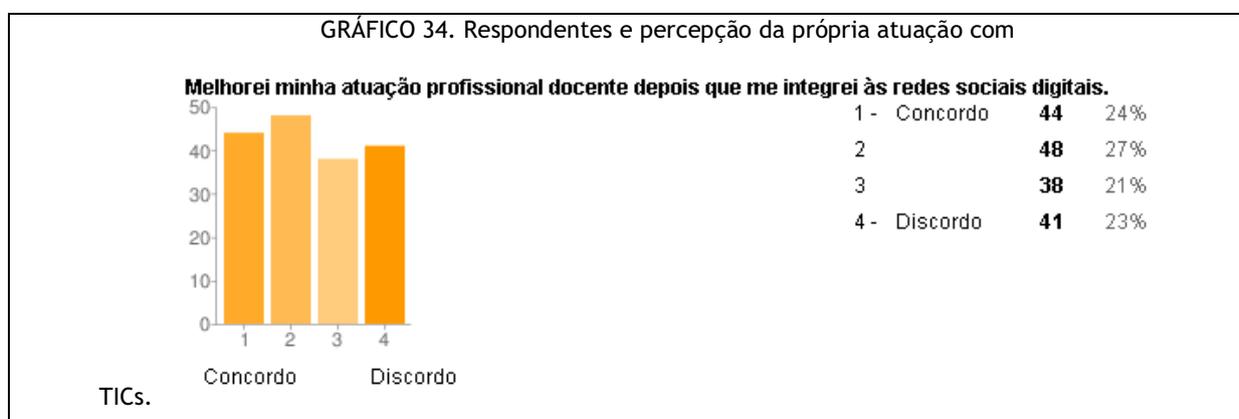


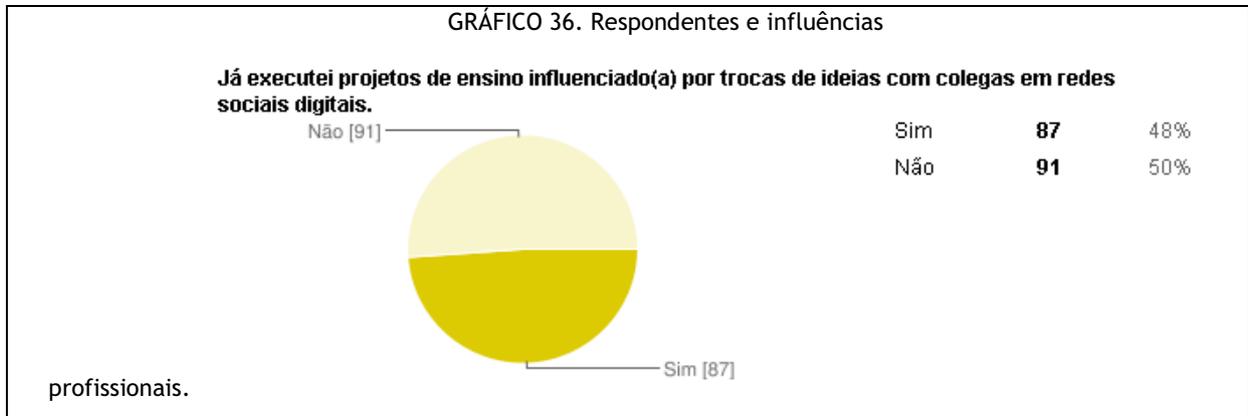
1 - Concordo	60	33%
2	46	25%
3	33	18%
4 - Discordo	32	18%

estudantes.

Concordo Discordo

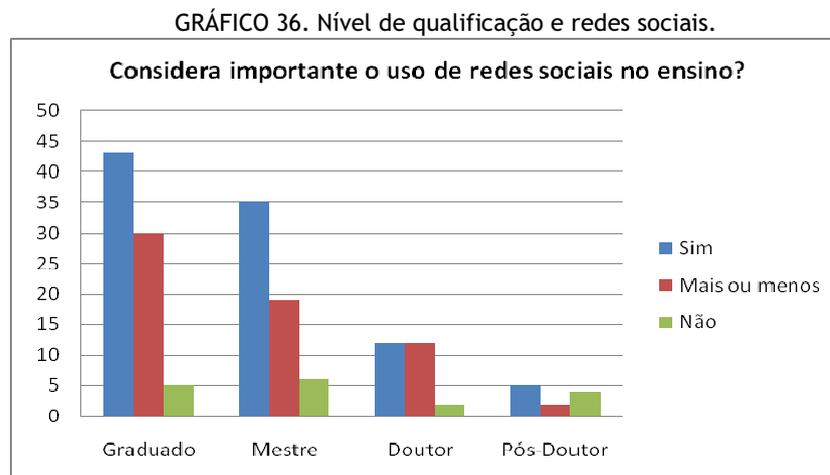
E será que usar tecnologias atuais melhora a atuação do professor? Esse ponto ficou tecnicamente empatado, segundo a percepção dos docentes. Para pouco mais da metade deles, houve melhora na atuação em sala de aula. Para outra metade, a resposta está mais próxima do não (Graf. 34). Mesmo o intercâmbio de ideias e sugestões entre colegas nas redes sociais fica dividido (Graf. 35). Talvez estar na rede não seja sinal de atividade profissional. E mesmo quando as trocas existem, grande parte não se sente influenciado por elas (Graf. 36).





Mais resultados: os perfis

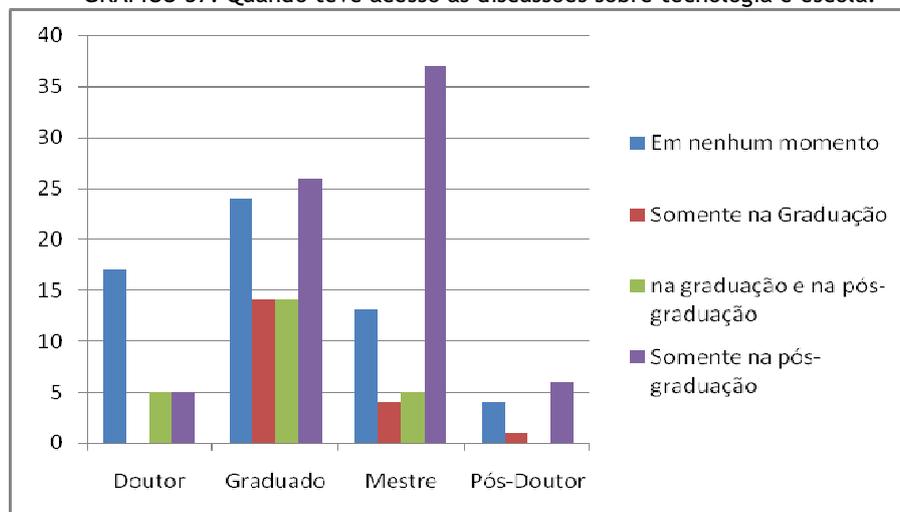
Diante dos dados, surge a curiosidade de promover alguns cruzamentos entre respostas, na intenção de ver reveladas algumas correlações. Nem sempre isso ocorre, nem sempre elas existem. Uma das questões que nos propusemos foi observar um detalhamento ligado ao nível de formação dos respondentes. No gráfico 36, considerando-se a proporção de graduados, mestres, doutores e pós-doutores da amostra, é possível observar que, professores de diversos níveis de qualificação conferem importância ao uso de redes sociais no ensino, inclusive os graduados, que foram o maior número de participantes e que, em tese, não tiveram tantas oportunidades de discutir educação e tecnologia na licenciatura.



É importante esclarecer que, no gráfico anterior, foram agrupados nas categorias os profissionais que já possuíam título, isto é, mestrandos foram agrupados entre os graduados (e assim por diante), já que o mestrado ainda está em curso.

No gráfico 37, é possível verificar um pico entre os mestres que declaram que só tiveram a oportunidade de discutir TICs na educação quando chegaram à pós-graduação. Entre os doutores, o problema novamente se apresenta, com destaque para a declaração de que jamais tiveram oportunidade de participar dessa discussão. Isso leva à conclusão de que, embora fosse interessante que o debate se estabelecesse bem mais cedo, ao longo da graduação, ele está lentamente adentrando as universidades.

GRÁFICO 37. Quando teve acesso às discussões sobre tecnologia e escola.



O gráfico 38 mostra que os professores que atuam no ensino superior travam mais diálogo com seus alunos nas redes sociais (a numeração na legenda é do mais frequente - 1 - ao menos frequente - 5). Coerentemente, os mestres e os graduados parecem usar mais as redes sociais, o que converge com as informações dadas sobre acesso às discussões e mesmo com as idades desses professores, que coincidem com o período de emergência dessas tecnologias.

GRÁFICO 38. Nível de atuação e redes.

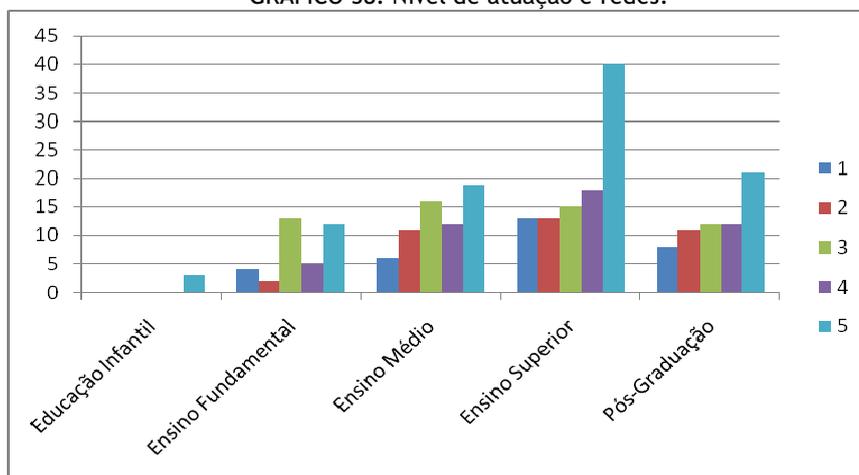
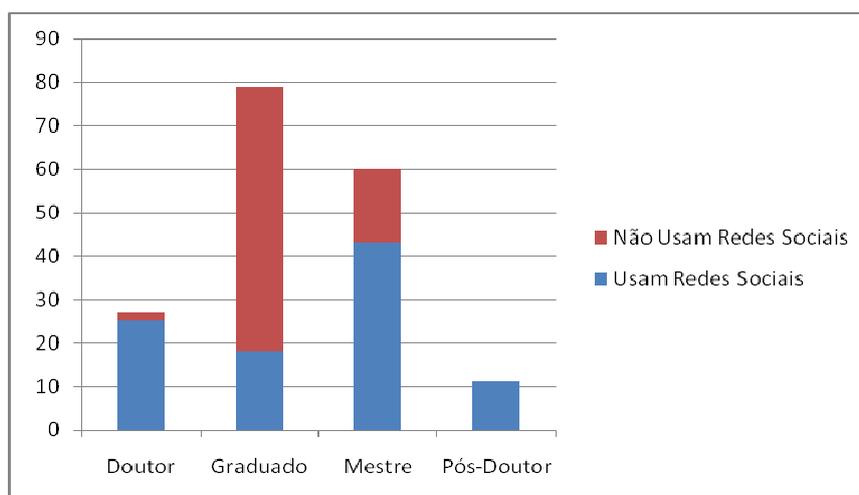


GRÁFICO 39. Titulação e uso de redes.



Considerações provisórias

O professor que respondeu a esta pesquisa, ao que parece, está interessado nas e envolvido com as TICs, incluindo-se o recurso às redes sociais. No entanto, há qualquer desalinhamento entre seu interesse pessoal e profissional e sua interação com a instituição escola. O professor trabalha dentro de uma estrutura na qual tem colegas, condições físicas e infraestruturais, etc. Enquanto as mudanças percebidas

no aluno são afirmadas categoricamente, as melhorias na própria atuação mostram dúvida ou cautela. Tecnologias sozinhas não mudam muita coisa. Esse refrão é conhecido pelos educadores. É preciso que as pessoas façam uso, se apropriem, das ferramentas, vejam nelas espaços de diálogo e de trabalho, por exemplo, para que as operações (na escola ou fora dela) se modifiquem. Essas modificações vêm casadas com questões, problemas, dúvidas e improviso, além das decantadas vantagens e novidades. Importante frisar que o pensar sobre as novas tecnologias na escola e o planejar seus usos tem sido abordado bastante tarde na formação acadêmica do professor que atendeu às nossas perguntas.

O fato de a escola manter, em geral, uma postura conservadora não é novidade e não se distancia de seu papel em outras questões. De outro lado, a fé (cega, como canta Lenine) nas tecnologias desloca a discussão para o âmbito das preferências, às vezes, quando não desfoca a formação do professor dos conteúdos e da área escolhida para as aulas de informática e a aprendizagem de softwares (efêmeros, em sua maioria).

E por que estamos interessados nessas questões, nesta conexão entre novas tecnologias e sala de aula? Porque se tem considerado importante o letramento digital para as tarefas e os intercâmbios no mundo contemporâneo. Isso se aplica às pessoas, entre elas aquelas cujos papéis sociais também são os de professores e alunos. Há qualquer premissa também de que tecnologias digitais nas salas de aula podem melhorar o ensino, transformar abordagens e conteúdos, dinamizar aulas, animar docentes e discentes, interessar uma geração supostamente menos atenta às aulas e que dispõe de mais motivos para se distrair, para se interessar pela aprendizagem de conteúdos e ferramentas que estão do lado de fora dos muros da instituição. Esse tem sido o discurso (dominante) que anima pesquisas sobre escola, professor, alunos e tecnologias. Nada é conclusivo ainda e há muita fé nas análises propostas, mas estimamos que a educação entusiasmada possa contar com novas ferramentas e que o avatar do professor torne-se uma de suas mais relevantes identidades.

Referências Bibliográficas

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento digital**. Questões sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9 n. 5, Oct. 2001.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RHEINGOLD, H. **La comunidad virtual: Una sociedad sin fronteras**. Barcelona: Gedisa, 1995.

¹ **Ana Elisa RIBEIRO, Doutora**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
PPG em Estudos de Linguagens, Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC)
anadigital@gmail.com

² **Paulo José Lage ALVARENGA, Mestre**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Departamento de Engenharia da Computação (DECOM)
pjlalvarenga@gmail.com

Anexo C – Texto 4

As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede

Raquel Recuero

O surgimento e a posterior popularização da Internet enquanto meio de comunicação, especialmente no início dos anos 90, trouxe mudanças profundas para a sociedade (Castells, 2003). Essas mudanças, notadamente marcadas pela apropriação simbólica e re-significação das ferramentas de comunicação mediada pelo computador, trouxe também impactos às formas sociais. O principal exemplo desses impactos está nos sites de rede social (Orkut, Facebook e etc.) e seu impacto nas redes sociais.

Os sites de rede social foram definidos por boyd e Ellison (2007) como aquelas ferramentas que permitiriam aos seus usuários (1) a criação de um perfil individualizado, (2) a publicização de suas redes sociais e (3) a interação. Entretanto, a apropriação desses sites não apenas levou as pessoas a utilizar essas ferramentas para publicar suas redes mas, igualmente, para modificá-las. Essas modificações, decorrentes dos novos sentidos negociados e construídos através da comunicação, proporcionaram que essas redes tornassem-se muito mais "associativas" (Recuero e Zago, 2009). Ou seja, em lugar de redes sociais construídas com base na interação social, mantidas por essa interação e limitadas ao tempo e investimento de cada ator, as redes sociais publicadas nessas ferramentas passaram a ser constituídas de conexões construídas pelos sites, mantidas pelos sites e independentes do investimento nas relações sociais de cada ator. Por conta disso, as redes sociais online tornara-se representações muito maiores das redes sociais, diferentes de seus correspondentes offline. E, apesar de suas conexões baseadas na "adição" de outros indivíduos, passaram a impactar os processos de comunicação e os indivíduos.

Primeiramente, por se basearem em novas formas de capital social construídas de modo coletivo e amplificadas pelos valores da contemporaneidade (como por exemplo, a atenção e a visibilidade) (Lahan, 2006), essas redes passaram a ser cada vez mais interconectadas. Estudos sobre o grau de conexão (a distância social) entre os perfis no Facebook, por exemplo, mostrou que o grau de separação para as redes offline proposto como seis (Milgram, 1967), passou a pouco mais do que três (Backstrom et al., 2012). Ou seja, entre quaisquer dois perfis no Facebook, teríamos apenas outros dois perfis. Grosso modo, isso significa dizer que quando alguém publica algo no Facebook, uma vez que uma de suas conexões a republique e uma das conexões de suas conexões também a republique, essa informação estará acessível a praticamente todos os 900 milhões de usuários da ferramenta. Esse fenômeno é denominado "clusterização" da rede social e indica que as redes estão tornando-se mais densas e as pessoas, mais conectadas. Embora pareça algo bobo, essa interconexão tem impactos igualmente significativos na circulação de informações, por exemplo.

Sites de rede social também enquadram-se no conceito de "públicos mediados" de boyd (2007), o que significa dizer que também têm as características desses, a saber, a buscabilidade, a replicabilidade e a permanência das informações, além da presença de audiências invisíveis. As três primeiras características basicamente implicam no fato de que a informação, nessas redes, tem vida longa. Mesmo se publicada enquanto

os atores estão offline, ela é muito rapidamente recuperada, buscada e replicada pelas próprias ferramentas e pelos demais atores. A terceira significa que toda a informação publicada também tem audiências não visíveis (resultado da interconexão entre os atores), o que também traz implicações para questões contemporâneas como a privacidade e a publicização do cotidiano. Esses elementos auxiliam a compreender os impactos dessas redes sociais na circulação, na produção e na filtragem de informações. Mais do que isso, esses elementos proporcionam que os indivíduos reúnam-se nesses espaços e construam conversações coletivas, em rede, onde as "falas" são recuperadas a qualquer momento, reproduzidas, espalhadas e com elas, as idéias. Com isso, temos o surgimento de **conversações em rede**, práticas coletivas, onde a conversação é acessível a diferentes grupos, interconectados dentro de uma mesma rede, cuja infra-estrutura está proporcionada pelos sites de rede social. Vemos essas conversações em todo o lugar: são aquelas que transcendem os grupos e espalham-se pelas redes, seja através das práticas comunicativas características das ferramentas (como "curtir" ou "dividir" uma conversação com a rede no Facebook, retuitar uma informação para sua rede no Twitter e etc.).

Manuel Castells escreveu sobre o movimento da Primavera Árabe no Twitter em 2011. Ele credita à estrutura da sociedade da informação, à cultura da Internet e aos atores e sua ação a possibilidade da organização, em larga escala, de milhares de indivíduos, para protestar e revolucionar¹. Mas mais do que a estrutura, são as apropriações novas redes sociais que possibilitam que as informações circulem desse modo. São as conversações que nasceram, espalharam-se e reproduziram-se dentro das redes sociais que levaram a revolução adiante. É o fato que esses sites permitiram que as pessoas estejam muito mais conectadas que impacta deste modo a circulação dessas informações e a mobilização dos atores também nos espaços offline. Postill (2012) também escreveu sobre a mobilização dos "Indignados" na Espanha, mostrando as redes sociais e o Twitter em especial como o principal locus de desenvolvimento dessas mobilizações, baseadas nas trocas comunicativas entre os atores que ali estão.

O jornalismo também sente os profundos impactos dessas trocas. Gabriela Zago (2009), por exemplo, demonstrou como essas novas formas de circulação reposicionam os veículos jornalísticos e a notícia. Suas funções foram modificadas. Ao invés de noticiar, os veículos parecem legitimar os acontecimentos (Recuero, 2011). Mas mais do que isso, o jornalismo também parece tornar-se cada vez mais conversacional, mais horizontal nessas ferramentas (Teixeira, 2011).

Há outros efeitos também. As redes sociais de cada ator tendem a constituir-se de outros atores semelhantes (por exemplo, com backgrounds, classes sociais, níveis econômicos semelhantes). É uma característica denominada homofilia (Rogers, 1995). A clusterização das redes no espaço online aproxima grupos sociais que são, por si, diferentes ou heterófilos. Essa aproximação faz com que novas formas de conflito e focos de violência discursiva tornem-se mais evidentes nas conversações (Recuero, 2012). Comportamentos violentos podem espalhar-se de forma mais viral, uma vez que as diferenças fiquem mais evidentes (vide o trabalho de Fragoso, 2006,

¹ <http://www.lavanguardia.com/opinion/20110212/54113455186/revolucion-en-egipto.html> e

<http://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20110219/54117604837/anatomia-de-una-revolucion.html>

sobre o Orkut). Recentemente, a divulgação da imagem da casa de uma suspeita de agredir uma criança na cidade de Pelotas/RS no Facebook, levou alguns indivíduos a colocarem fogo na mesma. O caso está sob investigação, mas sabe-se que o papel da rede em espalhar a informação (e inflamar os ânimos) parece ter sido fundamental.

Assim, pontuam-se alguns dos impactos efervescentes dessas redes e das conversações que emergem neste espaço. A maior parte desta revolução, entretanto, ainda permanece obscura. Essas ferramentas ainda são muito recentes, assim como o fenômeno da conversação em rede. O Orkut nasceu em 2004. O Facebook recém começou a crescer nos últimos anos (também nascido em 2005). O Twitter ainda mais jovem, apenas nasceu em 2006. Esses sites só passaram a ser apropriados no Brasil depois de 2005. Entretanto, já sentimos e registramos parte dessas mudanças, de forma profunda, nos mais variados ambientes. É preciso pensar como esses processos estão, assim, (re)construindo sentidos e discursos e como essas redes estão alterando os modos de ser, agir e dizer. É preciso pensar como a conversação em rede está alterando o modo como nos comunicamos, o que dizemos, o que fazemos e o que pensamos.

Referências:

Backstrom, Lars. Paolo Boldi, Marco Rosa, Johan Ugander, Sebastiano Vigna. Four Degrees of Separation. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/1111.4570> (2012)

boyd, danah. 2007. "Social Network Sites: Public, Private, or What?" Knowledge Tree 13, May. http://kt.flexiblelearning.net.au/tkt2007/?page_id=28

boyd, d. m., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

Castells, Manuel. A Galáxia da Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Fragoso, Suely. Eu odeio quem odeia... Considerações sobre o comportamento dos usuários brasileiros na 'tomada' do Orkut. Intercom, 2006. <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/handle/1904/20258>

Lahan, R. The Economics of Attention. University Of Chicago Press; 1 edition, 2006.

Milgram, Stanley. "The Small World Problem", Psychology Today, 1967, Vol. 2, 60–67.

Postill, John. Democracy in the age of viral reality: a media epidemiography of Spain's indignados movement. Available at http://shu.academia.edu/JohnPostill/Papers/1571556/Democracy_in_the_age_of_viral_reality_a_media_epidemiography_of_Spains_indignados_movement

Recuero, Raquel. A Conversação em Rede: A Comunicação Mediada pelo Computador e as Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Recuero, Raquel. Deu no Twitter, alguém confirma? Funções do Jornalismo na Era das Redes Sociais. SBPJor. Rio de Janeiro: novembro de 2011.

Rogers, Everett. "Diffusion Networks". In Diffusion of Innovations (4th edition). New York: Free Press, 1995. (pp 281-334).

Zago, Gabriela. Informações jornalísticas no Twitter: redes sociais e filtros de informações. In: III Simpósio da ABCiber, São Paulo, SP, 2009.

Anexo D – Texto 5

Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas

Por Adriana Amaral

Frequentemente ouvimos pseudo-especialistas e marketeiros utilizando jargões como inteligência coletiva e facilidade de publicação e compartilhamento com o intuito de simplificar os processos simbólicos e sociais que atravessam os sites de redes sociais. Esse senso comum que perpassa publicações jornalísticas, em matérias ao estilo "10 dicas de como usar o Twitter", por exemplo, desconsidera o papel do sujeito, os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas e com o próprio conhecimento das diferentes linguagens e atores sociais que perpassam as redes digitais.

É preciso, em primeiro lugar, questionar e problematizar de "qual internet" ou de qual rede social estamos falando, para não incorrerem no julgamento de "casos extremos" ou da linguagem relacionada a um determinado grupo social como o "dominante". Os espaços da internet são múltiplos e diversos, incluindo uma ampla variedade de atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos que não estão nem um pouco desconectados do "mundo offline"; muito pelo contrário, se atravessam em processos e fluxos comunicacionais de contiguidade e de disputa simbólica.

Nancy Baym (2010) indica que um erro na análise da linguagem da internet e das culturas a ela relacionadas é compará-la à linguagem face a face. Essa comparação gera apenas um discurso estéril que coloca o fator presença como mais "autêntico" na habilidade de representar sentimentos e emoções, desconsiderando outros modos e habilidades comunicacionais, como, por exemplo, o compartilhamento de conteúdo multimidiático (músicas, textos, imagens etc) e o uso criativo de *emoticons* (sinais gráficos que representam expressões como sorrisos, irritação, afeto, entre outros).

A partir de um breve resgate da história dos usos e apropriações da internet, diversos autores, como Judith Donath e Nancy Baym, por exemplo, apontam que o caráter lúdico e transgressor da linguagem utilizado nas primeiras comunidades online, fóruns e BBSs eram caracterizados pelo humor ácido representado através de *emoticons* e de práticas culturais como "trolling" - em português, "trollagem" (o ato de sistematicamente desestabilizar uma discussão provocando as pessoas envolvidas no grupo).

Um bom exemplo seria o acréscimo da letra Z ou uma utilização de palavras que soam como um ronronar típico dos gatos, que gera o humor dos *LOLCats*, caracterizado por uma imagem que combina uma fotografia de um gato com um texto humorístico, cuja grafia é propositalmente incorreta, parodiando os erros da gramática da internet. LOLcat é uma palavra composta da abreviatura LOL (Laugh **O**ut **L**oud, que em português significa "rindo muito alto").

O termo *troll*, por sua vez, "começou a ser utilizado a partir de fóruns e listas de discussões nos primórdios da internet, e o termo foi baseado no *troll* do folclore escandinavo, um ser horrendo e anti-social que aparece nos contos infantis. A primeira referência à palavra *troll* no contexto de

anonimato na rede pode ser encontrado no arquivo da Google Usenet e foi empregado pelo usuário Mark Miller, em 08 de fevereiro de 1990" (Amaral & Quadros, 2006).

Esse tipo específico de linguagem irônica estava associada, sobretudo, à identidade dos primeiros usuários, bastante vinculados à cultura nerd (Fontanella, 2011) dos primórdios da rede. No entanto, à medida que a popularização e a monetarização aumenta, sobretudo com a ideia mercadológica de Web 2.0, se amplia a participação de um maior número de grupos sociais e constroem-se discursos que tendem a minimizar ou repudiar determinadas práticas, levando-as a um certo nível de marginalidade em fóruns de nicho, como, por exemplo, o 4Chan, fonte de boa parte dos memes da internet, como os próprios LOLCats citados acima e o desenho da máscara para a cara de *troll* (*trollface*).

Com o aumento crescente das funções de linguagem nas redes sociais, a Web 3.0, ou Web Semântica, é incorporada ao cotidiano através do uso das tags e da vin

culação de funções ao próprio sistema (como no caso de digitar o @ e o nome do amigo no Facebook ou utilizar o # antes de uma *hashtag* no Twitter), complexificando os usos e apropriações das mesmas. Por um lado, há um aprendizado e uma cognição específicas que devem ser potencializadas e apreendidas e, por outro lado, percebemos apropriações criativas que só fazem sentido dentro de um determinado contexto e que trabalham com níveis diferentes de intertextualidades e referências que só podem ser compreendidas na imersão e na vivência cotidiana de tais dinâmicas: o conhecimento arqueológico dos memes, dos virais, das gírias e até mesmo das funcionalidades e ferramentas funcionam como moeda de disputa do capital social dos usuários mais familiarizados com os menos familiarizados.

Tais funções e práticas da linguagem nos sites de redes sociais permitem que grupos aparentemente tão distintos como os ciberativistas políticos e fãs de algum determinado artista *teen* mobilizem-se com o mesmo ardor em torno da tentativa de colocar a sua *hashtag* no Twitter. Antoun e Malini (2011), por exemplo, abordam as práticas de resistência dos ativistas, sobretudo, no caso da censura à *hashtag* #wikileaks pelo Twitter. Os autores classificam tais mobilizações foucaultianamente como biolutas na cibercultura, demonstrando que as disputas estão nas ruas e nas redes de forma concomitante.

Já os fãs e anti-fãs de artistas voltados a um público infanto-juvenil, como Justin Bieber, Restart ou Luan Santana, buscam a visibilidade dos ídolos e se organizam sistematicamente de forma a banir as *hashtags* negativas sobre os mesmos, repercutindo diretamente em mudanças no algoritmo dessa rede e na edição dos *trending topics*, conforme indicou o executivo-chefe do Twitter, Dick Costolo, em entrevista recente na *Folha de S. Paulo*. As próprias bandas, conscientes do uso das *tags* pelos fãs, já procuram formas de incentivar esse engajamento como forma de visibilidade, convocando os fãs a utilizarem as *hashtags* em determinados dias da semana ou horários.

Outros dois exemplos interessantes para pensarmos a linguagem das redes sociais também estão relacionados à construção de identidade, seja pela vinculação a uma disputa de classe social, seja pela popularização da linguagem da subcultura gay na internet, sobretudo através de blogs e twitters de personagens como a blogueira "Katylene".

Em termos de classe social, percebe-se a utilização do termo "orkutizar" como um verbo para se referir pejorativamente a um tipo de postagem de conteúdo e a práticas da classe C no Orkut. O uso de *tags* com #todaschora, #corrao ou #bonsdrinks propositalmente escritos de forma errada também remete a essa percepção, mas ressignificado em um contexto de apropriação criativa que legitima quem utiliza tais *tags* como "atualizado com a linguagem das redes". A *tag* #classemediasofre e o *tumblr* (microblog) que mostra postagens via Facebook e Twitter de momentos de percepção de um ethos relacionado a uma determinada classe social é também ressignificado de forma irônica, indicando por vezes uma vinculação a esse grupo e uma percepção da própria condição social do sujeito que reclama do preço de um iPad no Brasil comparando-o com os Estados Unidos, por exemplo.

Já a linguagem da subcultura gay foi difundida no contexto urbano dos clubs e boates LGBT a partir do final dos anos 80 e anos 90, mas ganha novas conotações e significados em sua inserção nas redes sociais, com um vocabulário e grafias que emulam a forma vocal da palavra como "*buatchy*" (boate) ou "*shorey litroz de glitter*" (expressão indicativa de contentamento e adoração a um determinado fato). Tais termos têm sido disseminados, sobretudo, através de blogs e redes sociais que valorizam e tornam visíveis a cultura gay através do humor, e

recentemente figuraram até mesmo na novela das 21h mais recente da Globo, produto midiático considerado por muitos autores como "agente central do debate sobre a cultura brasileira e a identidade do país" (Lopes, 2003).

Assim, percebe-se que a disputa simbólica pelo espaço das redes é uma disputa de diferentes identidades e grupos sociais em suas demarcações de "territórios" através de estratégias de linguagens características. Nesse contexto, há uma resignificação das práticas comunicacionais dentro e fora da própria internet em um fluxo de reconfigurações que só pode ser apreendido enquanto fenômeno a partir da diversidade cultural e de suas ressonâncias nas sociabilidades envolvidas nas ruas. O mundo codificado das redes digitais "influencia nossa vida com mais intensidade do que tendemos habitualmente a aceitar" (Flusser, 2007, p.127).

Adriana Amaral é docente do programa de pós-graduação em ciências da comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e pesquisadora de produtividade do CNPq.

Referências bibliográficas

Amaral, A.; Quadros, C. Agruras do blog: o jornalismo cor-de-rosa no ciberespaço. *Razón y Palabra*, v. 53, p. 03, México, 2006. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n53/amaralquadros.html>> .

Baym, N. *Personal connections in the digital age*. Cambridge: Polity Press, 2010.

Donath, J. "Identity and deception in the virtual community". In: Kolloch, P. e Smith, M. *Communities in cyberspace*. Londres, Reino Unido: Routledge, 1998. Disponível em: <<http://smg.media.mit.edu/papers/Donath/IdentityDeception/IdentityDeception.pdf>>. Acesso 05/07/2006.

Flusser, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. SP: Cosac-Naify, 2007.

Fontanella, F. "Bem vindo à internet: os subterrâneos da internet e a cibercultura vernacular". Anais do GP de Cibercultura do XI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2011.

Lopes, M. I. V. "Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação". *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 17-34, 2003.

Martins, L. "Usuários do Twitter se mobilizam para emplacar assuntos". *Folha de S. Paulo*, 11/08/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/958215-usuarios-do-twitter-se-mobilizam-para-emplacar-as-suntos.shtml>> .

© 2012 **Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Unicamp**

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Prédio V da Reitoria - Piso 3
13083-970 Campinas - São Paulo/Brasil
Fones: (55 19) 3289-3120/3521-7165/3521-7858
Fax: (55 19) 3521-7857



labjor@unicamp.br

http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700009&lng=en&nrm=iso