

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

LORENA IZABEL LIMA

**O *BLOG* NA SALA DE AULA E A SALA DE AULA NO *BLOG*: *POSTS* E
COMENTÁRIOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
ESCRITA**

**MARINGÁ-PR
2011**

LORENA IZABEL LIMA

**O *BLOG* NA SALA DE AULA E A SALA DE AULA NO *BLOG*: *POSTS* E
COMENTÁRIOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Letras, Área de
Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini

**MARINGÁ-PR
2011**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Lima, Lorena Izabel.

L732 O *blog* na sala de aula e a sala de aula no *blog*: post e comentários como ferramentas de ensino-aprendizagem da escrita / Lorena Izabel Lima; orientadora Marilurdes Zanini -- Maringá-PR, 2011.
143 f.: il. : 30cm.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) -- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

1. Produção textual escrita - blogs. 2. Gênero discursivo - interlocutor. I. Zanini, Marilurdes, orientadora. II. Título.

À minha mãe, exemplo de força e ternura, por tantos sacrifícios dos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Minha conquista é sua.

Ao Eliseu, por ter me dado a mão e seguido comigo, enfrentado a distância e todas as dificuldades inerentes a esse percurso, motivando-me a continuar.

Agradecimentos

À Deus, por me dar forças para enfrentar todos os desafios.

À professora orientadora, Dr. Marilurdes Zanini, que se manteve ao meu lado, demonstrando compreensão e motivando-me a prosseguir.

Ao professor Dr. Núbio Dellane Ferraz Mafra, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho por ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, por ter sido mediador e exemplo de profissional durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

À direção do Colégio Estadual Manoel Ribas – Guarapuava/PR, pela solicitude em colaborar e acolher esta pesquisa.

À professora Helen, de Língua portuguesa, que atendeu prontamente ao pedido de realização desta pesquisa durante as suas aulas.

Aos alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Manoel Ribas, que contribuíram com a pesquisa e envolveram-se realmente com o processo de ensino-aprendizagem proposto.

À secretaria do PLE.

À minha grande amiga Jakeline Semechechem, que me acolheu e me deu força nos momentos mais difíceis. Agradeço também por ter sido minha interlocutora em diversas etapas deste trabalho.

À minha sogra, Maria Odete, pela atenção, apoio e dedicação durante todo o percurso da pesquisa.

À minha mãe, meu esposo e meu filho, que suportaram a minha ausência tantas vezes, encorajando-me a continuar.

Ao meu pai que, na doçura de sua simplicidade, talvez nunca pôde compreender a dimensão desta conquista, mas mesmo assim nunca deixou de se orgulhar e torcer para que ela acontecesse.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo descrever uma experiência de transposição didática, aplicada em uma primeira série do Ensino Médio da rede pública de ensino, focando a atividade de escrita em *blogs*. Parte-se da hipótese de que essa ferramenta otimiza a participação assíncrona dos interlocutores (*blogueiros* e leitores), que podem efetivar suas atitudes responsivas através de comentários escritos, dentro do ambiente virtual, gerando uma escrita socialmente situada. A partir dessa hipótese, busca-se atingir os seguintes objetivos específicos: a) Utilizar o *blog* como ferramenta de interação real em sala de aula; b) Comprovar que para que se possa realizar um trabalho de ensino da escrita é preciso que o *blog* seja considerado como um gênero hipertextual e não apenas como mais um gênero do discurso; c) utilizar os *posts* e comentários como ferramentas de diálogo e reflexão sobre os textos produzidos pelos alunos; d) compreender como a interação estabelecida entre as *postagens* e os comentários pode colaborar para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos. Com vistas a esses objetivos, este trabalho constitui-se a partir da perspectiva sócio-histórica de estudo sobre a linguagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995); Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), expondo reflexões teóricas sobre a linguagem, especificamente a escrita, sua constituição e disponibilidade na formação do discurso, a partir dos conceitos de gêneros discursivos, interlocutor, e dialogismo. A abordagem metodológica é a qualitativa-interpretativa (Lüdke & André, 1986; Erickson, 1988) a fim de abranger a descrição de todas as etapas do processo, bem como permitir uma flexibilidade no usos de instrumentos variados, tais como questionários e gravações. Dessa forma, primeiro faz-se um levantamento sobre a relação dos estudantes do ensino médio com a escrita digital. Os questionários semi-abertos, aplicados a alunos do ensino médio e, posteriormente, analisados dão os subsídios para a organização de uma atividade de transposição didática, considerando as três dimensões que isso implica: leitura, análise linguística e escrita, propriamente dita. A triangulação dos textos coletados com os registros gravados em sala de aula mostra que: a) os alunos produzem textos que caracterizam atitudes responsivas imediatas quando o interlocutor é marcado e está presente no diálogo; b) posicionam-se como o outro de si mesmo, isto é, como leitores do próprio texto quando entram em contato com os comentários escritos produzidos pelos colegas e com a mediação do professor, modificando informações, alterando o texto; c) só atingem uma escrita eficiente quando o professor delimita o gênero textual a ser escrito no *post*; d) utilizam-se dos recursos hipertextuais na leitura e na escrita. A conclusão do trabalho mostra que a utilização do *blog* na sala de aula propicia a inserção dos alunos na *blogosfera*, na qual os estudantes adéquam, a partir de uma finalidade, o gênero discursivo, a linguagem e o estilo empregados em função dos interlocutores. Além disso, a real interação entre os interlocutores envolvidos na escrita de *postagens* e comentários, contribui para que os alunos releiam, reavaliem e reescrevam os textos *postados* no *blog*, considerando seu interlocutor e as sugestões que ele faz. O *blog* como instrumento de ensino-aprendizagem permite que os alunos se envolvam em práticas concretas de uso da linguagem, nas quais a alternância entre os papéis leitor-escritor são preponderantes para desenvolver a capacidade de escrita dos estudantes, pois encontram público para serem ouvidos, cumprindo assim o papel da palavra, que segundo Bakhtin (1992) “é o de querer ser ouvida.”.

Palavras-chave: produção textual escrita — *blogs* – comentário – *posts* – gênero discursivo – interlocutor

ABSTRACT: This paper describes an instructional sequence done using the text genre “blog”, in the first year of high school in a public school in the city of Guarapuava - PR. Assuming that digital technologies, especially those relating to the use of the Internet, cause great fascination in adolescents, this research aimed to use a blog as much as a resource for teaching and learning of writing, and as an instrument of real interaction between the research subjects. The methodological approach is qualitative-interpretive (Lüdke & Andrew, 1986; Erickson, 1988) aiming to cover the description of all stages of the process as well as to allow flexibility in the uses of various instruments such as questionnaires and recordings. Based on the interactionist conception of language (Bakhtin / Voloshinov, 1995; Bakhtin, 2003) this research sought to achieve the following objectives: a) Validate the blog as a tool for teaching and learning of writing, that is, a resource to be tapped in the classroom as conducive to socially situated production of texts, according to Gerald (1986), b) understand how semiosis of various media and various discourse genres, typical of blogs, can contribute to the learning process of writing c) understand how the interaction established between the posts and comments can collaborate to improve students' writing. The theoretical basis that underpins this work comes from recent studies on hypertext and blogs, represented by Araújo (2007), Xavier (2001) and Komesu (2005) and further studies of Gerald (1986, 1993), Fiad and Sabinson (2004) and Menegassi (2003) about teaching and learning of writing. Thus, a survey on the relationship of high school students with digital writing is carried out in first place. The half-open questionnaires, applied to high school students, and subsequently analyzed give subsidies for the organization of an activity of didactic transposition, considering the three dimensions that this means: reading, linguistic analysis and writing itself. Triangulation of the texts collected in the records written in the classroom shows that using the blog as a teaching resource presents the following results: a) students only reach an efficient writing when the teacher defines the genre to be written in the post b) the production of comments about the posts generates debate and revision in the genres produced c) students depend on the effective mediation of the teacher to the use of hypertext resources. The conclusion of the work shows that using the blog in the classroom provides the inclusion of students in the blogosphere, in which students appropriate, from one end, the speech genre, language and style used in according to the interlocutors. Moreover, the real interaction between the interlocutors involved in writing posts and comments, helps students revisit, reassess and rewrite the texts posted on the blog, considering his interlocutors and the suggestions they make. The blog as a teaching-learning resource allows students to engage in concrete practices of language use, in which the alternation between the reader-writer roles are crucial to develop student's writing skills, since they find space to express themselves and public to “hear” them, thus fulfilling the role of the word, which according to Bakhtin (1992) "is to want to be heard."

Keywords: written text production – blogs – comments – posts – discursive genre - interlocutor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O que é um <i>blog</i> ?	19
Figura 2: Lista de Leitura	21
Figura 3: Definição de <i>weblog</i>	28
Figura 4: Primeira postagem do primeiro <i>blog</i> da história	32
Figura 5: Postagem recente do primeiro <i>blog</i> da história	34
Figura 6: Dados referentes ao número de <i>blogs</i> no mundo	36
Figura 7: Dados referentes ao número de <i>blogs</i> no mundo – 2ª parte	37
Figura 8: <i>Blog de Culinária Humm... que delícia</i>	38
Figura 9: Receita Chococrante - <i>Blog de Culinária Humm... que delícia</i>	39
Figura 10: Composição dos <i>blogs</i> : <i>A eterna estrangeira</i>	44
Figura 11: Horas de uso de computadores nas escolas do Paraná	59
Figura 12: - Horas de uso de computadores nas escolas do Paraná	60
Figura 13: <i>Blog 02 Neurônio</i>	73
Figura 14: Perfil <i>blog 02 Neurônio</i>	78
Figura 15: Postagem do <i>blog 02 neurônio</i>	79
Figura 16: <i>Blog Comportamento Magro</i>	88
Figura 17: <i>Comportamento Magro 2</i>	89
Figura 18: Comentário 1 – <i>Blog comportamento magro</i>	92
Figura 19: Comentário 2 – <i>Blog Comportamento Magro</i>	93
Figura 20: Comentário 3 - <i>Blog Comportamento Magro</i>	97
Figura 21: Criação do <i>blog Ponto de Partida</i> – Configuração inicial	100
Figura 22: Escola não é lugar de preconceito	104
Figura 23: Será que sofremos preconceito na escola?	106
Figura 24: <i>Postagem Bullyng</i> – <i>Blog Ponto de Partida</i>	109
Figura 25: <i>Primeira versão do texto “ Bullyng”</i>	111
Figura 26: <i>Postagem Não fui com a sua cara!</i> – <i>Blog Ponto de Partida</i>	113
Figura 27: Comentário de elogio ao texto <i>Não fui com sua cara</i>	118
Figura 28: Comentário de contestação ao texto <i>Blog Ponto de Partida</i>	120
Figura 29: Postagem Preconceito contra os Bi-sexuais	121
Figura 30: Diálogo entre comentaristas. <i>Blog Ponto de Partida</i>	122
Figura 31: Continuação do Diálogo entre comentaristas	123
Figura 32: Comentário de Indicação de erro de concordância nominal	124
Figura 33: Comentário de indicação de incoerência	125
Figura 34: Diálogo entre alunos	126
Figura 35: Diálogo entre alunos – 2ª parte	127
Figura 36: Texto reescrito, após os comentários	132
Figura 37: Texto reescrito	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 A Internet e a busca por identidades.....	14
1.2 Os <i>Blogs</i> e a <i>Blogosfera</i>	18
1.3 Os <i>blogs</i> sob a perspectiva interacionista da linguagem.....	24
1.3.1 A composição dos <i>blogs</i> : espaços de interação por meio de múltiplos gêneros.....	27
1.3.2 <i>Blog</i> : um gênero hipertextual e altamente interativo.....	42
1.3.3 O <i>post</i> e o comentário: ferramentas de diálogo.....	45
1.3.4 Outros componentes hipertextuais na interação leitor-autor nos <i>blogs</i>	50
1.4 Gêneros (hiper)textuais e ensino da escrita.....	52
CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1 A natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa.....	56
2.2 O contexto amplo da pesquisa: <i>Paraná Digital</i>	57
2.3 Os sujeitos e o contexto da pesquisa	61
2.4 Instrumentos da pesquisa.....	63
2.5 A organização da sequência didática e execuções iniciais.....	67
CAPÍTULO 3: OS BLOGS NA SALA DE AULA: INTERAÇÃO NOS COMENTÁRIOS E POSTAGENS	71
3.1 Apresentação da situação inicial: A entrada dos <i>blogs</i> na sala de aula.....	71
3.2 Produção inicial de comentários.....	80
3.2.1 O primeiro comentário.....	80
3.2.2 O segundo comentário: utilizando o <i>blog</i>	87
3.3 A sala de aula no <i>Blog</i>	99
3.3.1 Criação do <i>blog</i> da turma	99
3.3.2 Produção inicial das postagens.....	101
3.3.3 Utilização da ferramenta Comentários como recurso auxiliar para a revisão das postagens.....	113
3.3.4 Leitura dos comentários produzidos e reescrita das postagens.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138

INTRODUÇÃO

“Quem quer que tenha visto crianças trabalharem juntas em torno do computador, do jeito que meus amigos e eu fazíamos em 1968, ou tenha observado intercâmbio entre estudantes separados por oceanos sabe que a tecnologia pode humanizar o ambiente educacional.”

Bill Gates – A estrada do futuro (1995)

A epígrafe que precede essa introdução é provocadora, à medida que evidencia a capacidade que as novas tecnologias advindas do ramo da informática, sobretudo o computador, possuem de despertar o interesse do público infante-juvenil, promovendo o intercâmbio entre pessoas separadas por oceanos.

Bill Gates, autor do texto que acompanha esta introdução, sabia que seria possível uma aprendizagem mediada pelo computador, que fosse ao mesmo tempo autônoma e humanizadora. Autônoma na medida em que instiga os usuários a explorarem um universo textual sem limites definidos e que, por isso, precisa realizar escolhas entre muitas opções de janelas que se abrem e se fecham, refazer caminhos e, com auxílio da Internet, podem acessar múltiplos conteúdos, consultar livros, periódicos e até mesmo assistir a um vídeo sobre um assunto que deseja saber. Humanizadora porque dilui as fronteiras territoriais, permitindo a interação entre pessoas de qualquer lugar do planeta, promovendo a aproximação dos sujeitos na busca por identidades, principalmente através da Internet.

Com a difusão de tecnologias eletrônicas como o computador, a sociedade moderna vem exigindo novas competências do ser humano, como digitar ou acessar arquivos, comunicar-se por meio da Internet, ações essenciais para que haja a efetiva inclusão social do sujeito na sociedade. Isso abarca, por exemplo, os usos de escrita que caracterizam a entrada do computador conectado à Internet na vida das pessoas. Perante esse fato, conhecer o código alfabético e ser protagonista nas decisões dos grupos sociais de que participa não basta ao sujeito do século XXI, pois a sua cidadania passa também pela necessidade de saber manipular um computador, de preferência conectado à Internet, a fim de ocupar um lugar que a sua contemporaneidade lhe impõe. É nesse sentido que Araújo (2007) advoga que as pessoas desse século sejam sujeitos letrados digitalmente, isto é, nas palavras de Xavier:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o

suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2004, p. 3)

Com vistas a esses pressupostos, nesse trabalho defende-se que um dos caminhos para que isso ocorra é que a escola crie, desde cedo, situações didáticas através das quais seja possível trazer para o espaço educativo situações concretas de uso da escrita através de recursos tecnológicos, pois se espera que dessa forma o educando:

sinta desejo e necessidade de interagir, pois percebe que são ferramentas sociais portadoras de sentidos, de propósitos comunicativos, e que se traduzem em fontes de informações variadas e de saberes a serem explorados. Se a escola precisa estar aberta para as novas configurações do uso da linguagem que agora adentra o universo digital, então o trabalho pedagógico deve estar organizado de modo que as crianças sejam alfabetizadas ao mesmo tempo em que se tornem letradas, inclusive, digitalmente. (ARAÚJO, 2007, p. 81)

Por isso, na área educacional, as novas tecnologias da informação também surgem como uma alternativa para inserir os sujeitos em contextos digitais de aprendizagem e atender às necessidades geradas pela sociedade. Essas novas tecnologias vem sendo conhecidas, segundo Mayrink (2009), pelo rótulo de TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Masetto explica que Tecnologias da Informação e comunicação estão relacionadas ao uso da informática, e, portanto, ao

uso do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação à distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico, etc. – e de outros recursos e linguagens digitais que atualmente dispomos [...]. (MASETTO, 2000, p. 152).

Pensando nas relações entre computador e ensino Mayrink (2009) apresenta algumas abordagens de como os computadores têm sido usados na educação. A primeira modalidade apresentada pela autora são os computadores como máquinas de ensinar – nas quais os programas de computador incorporam os conhecimentos de algum assunto e tornam-se ferramentas para apresentar tal assunto ao aprendiz. Já na segunda modalidade, os computadores são usados como ferramentas nos quais os programas (*softwares*) são usados como instrumentos para que o aprendiz construa algo e aprenda *com o processo*.

Em relação à última modalidade de ensino, observa-se que grande parte dos estudantes, principalmente os adolescentes, vem utilizando *softwares* de forma autônoma em seu cotidiano, aprendendo através deles. Pode-se assinalar a utilização de jogos, programas de música e, sobretudo, a Internet. Atualmente é comum um estudante possuir *MSN, Orkut, Facebook,*

independentemente de sua classe social, pois mesmo aqueles que não possuem internet em casa, podem utilizar *lan houses*, que se multiplicam pelo país. Assim, a crença difundida de que os estudantes não gostam de escrever deve ser questionada, vista a exigência da escrita para a interação nesses programas. Alguns dos diferenciais da escrita nesse ambiente são a interação real com interlocutores definidos e a grande semiose de várias mídias, como som, imagem, vídeo.

Dentre as várias ferramentas que a Internet oferece, observou-se que o *blog* apresenta uma estrutura propícia ao ensino da escrita, porque ao mesmo tempo que comunga das vantagens da internet (como multimediosidade, interatividade, presença constante de interlocutores, possibilidade de traçar a leitura por vários caminhos), também permite o desenvolvimento mais elaborado da escrita em relação aos outros programas. No MSN, por exemplo, circulam textos similares aos da conversa face a face, e devido à presença e troca simultânea entre os usuários, chega a aproximar-se da fala. Já o *blog* sofreu uma série de transformações desde seu surgimento, e hoje permite que muitos gêneros o componham como crônicas, notícias, contos etc. Além disso, os *blogs* possuem ferramentas de edição que permitem ao *blogueiro* voltar ao seu texto *postado* e reorganizá-lo de acordo com a sua necessidade.

Além dessas características que destacam o *blog* como uma ferramenta propícia ao trabalho com a escrita, assinala-se ainda o caráter de coletividade do *blog*, que permite a criação de redes entre seus usuários, que a fim de manterem-se participantes de uma comunidade virtual, na tentativa de se auto-identificarem. É dessa interdependência entre os usuários que surge a *Blogosfera*, uma esfera de comunicação virtual, marcada pela participação igualitária entre seus usuários, pela formação de comunidades virtuais e pela capacidade de absorver qualquer gênero discursivo, como será discutido.

Como os *blogs* são organizados em torno da interação escrita, promovida pela alternância entre os papéis leitor-autor, facultada pelos espaços de postagens e comentários, pode ser aproveitado para motivar a escrita em sala de aula e através de estratégias didáticas e aprimorar a competência linguística dos alunos.

Assim, neste trabalho parte-se da hipótese de que o *blog* pode funcionar como um espaço de troca entre alunos e professores e suprir a carência que existe na sala de aula de espaços e situações reais de comunicação, aquelas em que os sujeitos inserem-se em uma esfera de comunicação, com interlocutores definidos e que possuem uma finalidade para comunicar-se. Acredita-se que ao inserir os alunos na *blogosfera*, na qual terão interlocutores reais, presentes na comunicação, haverá uma maior motivação para a escrita. Assim, neste trabalho abordar-se-á o *blog* situando-o dentro de uma esfera de comunicação na qual os interlocutores

interagem. Os conceitos de interlocutor e esfera de comunicação aqui empregados advêm das reflexões de Bakhtin/Volochinov e Bakhtin (2003).

A partir desses pressupostos, esse trabalho tem como objetivo geral a partir de uma sequência didática que utiliza *o blog* como ferramenta de interação, a partir da concepção interacionista da linguagem. O *corpus* da pesquisa é constituído por textos produzidos pelos alunos na situação de execução da sequência didática, que ocorreu entre o mês de maio e junho de 2010, em um colégio público da cidade de Guarapuava, com alunos do primeiro ano do ensino médio. Na situação descrita, foram organizadas atividades de escrita em *blogs* diversos a partir da ferramenta comentários e também a partir da criação do *blog* coletivo *Ponto de Partida*, no qual se produziram postagens e comentários compartilhados entre os alunos.

Ligados ao objetivo central da pesquisa, elencaram-se objetivos específicos, que se pretendem atingir com a execução das atividades propostas em sala de aula. O primeiro objetivo específico é criar uma situação real de comunicação em sala de aula na qual o *blog* seja o espaço privilegiado para a interação. O segundo objetivo é comprovar que para que se possa realizar um trabalho de ensino da escrita é preciso que o *blog* seja considerado como um gênero hipertextual e não apenas como mais um gênero do discurso, ao contrário do que sugerem algumas pesquisas como as de Ruiz (2005) e Fonseca (2009). O terceiro objetivo é compreender como a interação estabelecida a partir das postagens e os comentários pode colaborar para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos.

Assim, este trabalho se organiza em três capítulos, além da introdução e conclusão. No primeiro capítulo, *Fundamentação teórica*, busca-se caracterizar os *blogs* como gêneros hipertextuais, originados pela internet, a partir da noção de gênero discursivo, discutido por Bakhtin (2003) e ampliados por estudos sobre hipertexto e enunciação digital, representados, sobretudo, por Xavier (2007) e Araújo (2004).

No segundo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo os sujeitos nela envolvidos, os instrumentos de pesquisa e o contexto em que a pesquisa se realizou. Descreve-se a metodologia da pesquisa qualitativa-interpretativista, a partir dos estudos de Lüdke e André (1986) e Erickson (1998).

No terceiro e último capítulo, descrevem-se as atividades realizadas, analisam-se os textos produzidos e reflete-se sobre o *blog* como instrumento de ensino.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTERAÇÃO NOS *BLOGS* E CAMINHOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Este capítulo desenvolve o quadro teórico que sustenta esta dissertação. Tem por objetivos: a) discutir a atividade de escrita no ambiente digital, compreendendo como se dá a interação escrita especificamente nos *blogs*. Sobre a o conceito de interação recorre-se aos estudos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003), utilizando-se apenas os conceitos de gêneros discursivos e interlocutor; b) Apresentar o *blog* como um gênero hipertextual, baseando-se nos estudos de Lévy (1996) ; Marcuschi (2001); Xavier (2004) e Araújo (2007); c) Articular a descrição dos *blogs* aos pressupostos de ensino da escrita, representados por Geraldi (1986), focando quais aspectos do *blogs* contribuem para o ensino-aprendizagem da escrita.

Na seção 1.1 contextualiza-se sobre o papel de internet na sociedade pós-moderna, na qual a internet inaugura um espaço inédito de construção de identidades através de comunidades virtuais. O *blog* se configura como um espaço propício à formação dessas comunidades ao mesmo tempo em que origina uma esfera autêntica de comunicação, denominada *blogosfera*.

Na seção 1.2 discorre-se sobre a constituição hipertextual dos *blogs*, partindo do conceito bakhtiniano de gênero discursivo e ampliando-o através dos estudos de Araújo (2007) e Xavier (2004). Consta-se que o *blog* sofreu uma série de modificações estruturais derivadas das mudanças na finalidade de comunicação estabelecida entre seus interlocutores.

Na seção 1.3 relaciona-se a produção de texto no *blog* aos pressupostos de ensino da escrita. Na seção 1.4 foca-se o *blog* como um gênero hipertextual.

1.1 A internet e a busca por identidades

O papel precípuo da internet vem se definindo em favor de práticas sociais cada vez mais dinâmicas. Ela é resultado da junção de mais de 40 mil redes de computadores interligadas e espalhadas pelo mundo todo, capazes de armazenar informações, disponibilizá-las em tempo real e ainda permitir a comunicação entre usuários localizados em qualquer lugar do globo terrestre. Atualmente, a *World Wide Web* (www) é a rede mais popular, na qual

documentos com roupagens e configurações diferentes compartilham o mesmo suporte digital que pode ser facilmente acessado.

A rede mundial de computadores suscita um instigante debate acerca de muitos conceitos que pareciam inabaláveis na ciência, como as noções de tempo e espaço, de oralidade e escrita, de texto e hipertexto, dentre tantos outros. Mais do que isso, ela vem causando uma verdadeira revolução global através do dissolvimento das fronteiras geográficas e temporais, já que permite o tráfego de informações das mais variadas estirpes, promovendo o intercâmbio econômico e cultural entre seus usuários.

Do ponto de vista linguístico, a velocidade e a versatilidade da internet tornaram mais evidentes as mutações nas formas de comunicação, sobretudo escritas, que ocorrem sucessivamente desde seu surgimento. Chartier (1999) mostra que o relacionamento entre os conjuntos de mutações ocorridos nas técnicas de produzir textos, como a passagem da forma manuscrita para a impressa, a substituição do livro em rolo (*volumen*) pelo livro em cadernos (*codex*), por exemplo, são marcos das transformações socioculturais ininterruptas que o homem (enquanto leitor/escritor) promoveu. Chartier (1999) explica ainda que não se trata apenas de uma mudança de suportes do texto, mas da maneira como o texto é organizado, bem como nas relações entre escritor-texto-leitor que cada tipo de configuração textual condensa e reflete.

O advento da internet inaugura a mais recente mutação discutida por Chartier (1999), pois carrega uma forma inédita de configuração textual, um texto dissolvido na tela, móvel e ao alcance de um grande número de pessoas. Esse novo tipo de textualidade, ao mesmo tempo em que emerge de uma nova configuração social, conhecida como Sociedade da Informação, também a alavanca.

Segundo Werthein (2000), desde o final do século XX, as sociedades capitalistas, em função de seus interesses, vêm valorizando as novas tecnologias (aquelas que têm como base a informática) e a flexibilidade de comunicação, organização, intercâmbio que elas proporcionam, para citar apenas essas. A característica mais latente dessa Sociedade da Informação, segundo Castells (2000), é o valor que a informação adquiriu nas relações humanas e o seu papel como novo instrumento de trabalho e interação dos indivíduos.

Não é novidade que o homem, ao longo de seu processo evolutivo, utilizou-se de instrumentos para a realização de trabalhos e para interagir socialmente. Nesse âmbito, Vygotsky (1988), ancorado nas idéias marxistas, vê o trabalho como o grande diferencial da sociedade humana, uma vez que a utilização de instrumentos é uma fonte de desenvolvimento. Para o autor, os instrumentos são artefatos que o homem utiliza para mediar sua relação com o outro e com o mundo, servindo como condutores da influência humana sobre os objetos e

sendo orientados externamente. Vygotsky (1988) faz menção a outro tipo de instrumento, que é orientado internamente: os signos, que constituem a linguagem humana e tem como papel regular e orientar o comportamento humano, daí a distinção entre interno e externo. Atualmente, a humanidade insere-se na era onde a informação passa a ser seu principal instrumento de interação, altamente marcada pela linguagem, sobretudo a verbal.

Castells (2002) explica que, na nova configuração social, as tecnologias estão sendo desenvolvidas para permitir ao homem atuar sobre a informação, ao contrário do passado quando o objetivo era utilizar a informação para atuar sobre a tecnologia. Pode-se dizer, portanto, que as novas tecnologias têm como função principal a difusão rápida e em larga escala da informação, que em sentido genérico, como o autor propõe, abrange todos os conteúdos de interesse do ser - humano (desde arquivos em rede de uma grande empresa, as obras de divulgação científica, até uma receita de bolo).

Além dessa característica, o autor inclui ainda outras quatro, a saber: 1) alta penetrabilidade da informação nas atividades individuais ou coletivas, já que a informação é parte integrante de toda atividade humana; 2) flexibilidade: uma vez que a tecnologia permite processos reversíveis e rápidos (como por exemplo, mandar um email incompleto e logo em seguida completá-lo e reenviá-lo); 3) crescente convergência de tecnologias, caracterizada pelo fato de diversas áreas do conhecimento se interligar a fim de construir novos produtos, serviços (como, por exemplo, a robótica e a medicina, esta vem consolidando avanços com o auxílio daquela); 4) predomínio da lógica de redes sociais, nas quais os sujeitos interagem na busca de uma identificação para com o seu grupo, bem como para aumentar suas redes de trabalho/amizade, etc.

A rede mundial de computadores reúne, com maior ou menor intensidade, esses quatro elementos, com ênfase na difusão da informação e na criação de redes sociais. Esses são os grandes atrativos para a utilização da internet. Enfatiza-se a última, que exerce grande papel na textura dos *blogs*. As redes sociais, segundo Castells (1999), são comunidades virtuais construídas por pessoas em torno de interesses comuns. Não é a mera aglomeração de pessoas que caracteriza uma rede social, mas antes, um agir e pensar juntos solidariamente, que gera o sentimento de pertencimento a uma totalidade.

Cadastrar-se, participar ou deixar uma rede social são ações que podem ser efetivadas em apenas alguns cliques, porém, por detrás da tela do computador se articulam ingredientes complexos que movimentam esses espaços virtuais. Na cultura virtual, também conhecida como

cibercultura, ao fazer um cadastro no *Orkut*, *Facebook*¹ em um *blog*, entre tantas outras opções, é comum o sujeito se deparar com a seguinte questão: “quem sou eu?”. A necessidade de identificação tem sido uma constante no cenário contemporâneo, no qual as fronteiras espaço-temporais minimizaram-se, fomentando novas formas de socialização dos indivíduos, em um processo conhecido como globalização. Nesse contexto, a identidade não consiste apenas nos dados: nome, idade, naturalidade, aliás, esses dados por vezes são apagados na interação virtual, o nome, por exemplo, é substituído por *nicknames*, uma espécie de apelido ou pseudônimo próprio da internet.

Muitos estudiosos e pensadores vêm debatendo sobre as relações entre a construção de identidades e a busca por comunidades virtuais baseadas em redes sociais. Zygmundt Bauman (2005) explica que, no *ciberespaço*, os indivíduos compartilham a chance de experimentar a liberdade de se relacionar com pessoas com as quais encontram afinidades, mas sem estabelecer vínculos concretos ou profundos. Tanto que qualquer um pode fazer parte de diversas redes sociais ou participar de comunidades virtuais. No *Orkut*, por exemplo, alguns usuários possuem duzentas, trezentas comunidades das quais participam. Para o autor, a internet é representativa da pluralidade de escolhas a que as pessoas estão expostas e essa mesma pluralidade de escolhas abriga a transitoriedade da identidade no mundo globalizado.

Stuart Hall (2001) chama a atenção para a discussão em torno da chamada “crise de identidade” que vem fazendo com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado, por conta das transformações societárias ocorridas em escala global. Explica-se. Embora a busca reflexiva pela identidade do *eu* seja uma preocupação recente, ao longo do percurso civilizatório sempre houve uma tentativa dos homens em estabelecer uma relação em comum com os demais, formando uma totalidade, a fim de diferenciar a si próprio. Primeiro, a base para essa identificação era a família, depois as pequenas comunidades públicas (*polis*). Mais tarde, a definição de quem o indivíduo é passou a ser atrelada diretamente ao seu pertencimento a uma nação, pois o Estado incorporou a noção de identidade como base para a legitimação do seu poder.

Hall (2001) evidencia que compartilhar o mesmo território e a mesma língua deixou de ser o fator mais importante para a união de alguns agrupamentos humanos, questionando a noção unificadora de identidade nacional. Como explicação, observa-se que grande parte das nações foram formadas por um processo violento de conquista de diferentes povos, de diversas classes sociais, assim como diversas etnias e gêneros. Além disso, a globalização, caracterizada

¹ Ambas são redes sociais nas quais é possível postar fotos, novidades e, ainda, trocar recados.

pela transversalidade nas fronteiras nacionais ao tornar o mundo mais unificado, mudou também a maneira do homem se comportar em sociedade, já que desarticula estabilidades e possibilita o surgimento de novas identidades que, na visão do autor, são abertas, contraditórias, plurais e fragmentadas (sujeito pós-moderno), não se definindo apenas por fatores de nacionalidade.

Assim, as pessoas vêm formando comunidades com base no agir e pensar juntos, não importando onde estejam, e não possuem mais uma identidade, mas sim, segundo o autor, diversas identidades que são sustentadas em diferentes contextos. O sujeito, assim multifacetado, pode buscar uma identidade como profissional, como esportista, como pai de família, dentre tantas outras possibilidades. Na internet, o indivíduo pode estabelecer um laço social com seus pares, em um processo de identificação. Em estudo recente, Cairolí e Gauer (2009) mostram que a organização em torno de uma rede social revela uma busca “por um laço fraterno e socializante”, no qual haja o reconhecimento de traços em comum e a garantia de aceitação e de troca, em uma busca de identificação.

Hall (2001) também enfatiza o caráter pluralizador das periferias, onde a Tradição caracterizada pela estabilidade é desafiada pela Tradução Cultural em que é possível ter o fortalecimento de identidades locais ou à nova produção de identidades. Nesse lócus, assinalamos que a internet aparece como campo fértil para a promoção de culturas periféricas, isto é, aquelas que não usufruem de um prestígio social e que são emergentes. Um exemplo disso é a mudança na forma de edição e publicação de textos, que vem transformando a instituição de cânones literários. Chartier (1999) argumenta que publicar textos na cultura impressa requer um rigoroso critério de avaliação, revisão e poder aquisitivo. Elementos esses que acabam por monopolizar o acesso à leitura e à publicação de materiais impressos.

É nesse contexto que o *Weblog*, ou apenas *blog*, como vem sendo conhecido, se configura como uma ferramenta altamente interativa, que: a) possibilita a formação de redes sociais, nas quais os usuários buscam, dentre outras coisas, uma identidade; b) otimiza a publicação/leitura de textos compostos por várias mídias, de forma aberta e mais democrática que o modelo impresso; c) permite a troca entre usuários de forma desterritorializada; elementos que motivaram essa a sua escolha como ferramenta de ensino.

1.2 Os Blogs e a Blogosfera

Um internauta ao acessar o *Blogger*², um dos maiores hospedeiros de *blogs*, se depara com a apresentação:

²

<http://www.blogger.com>

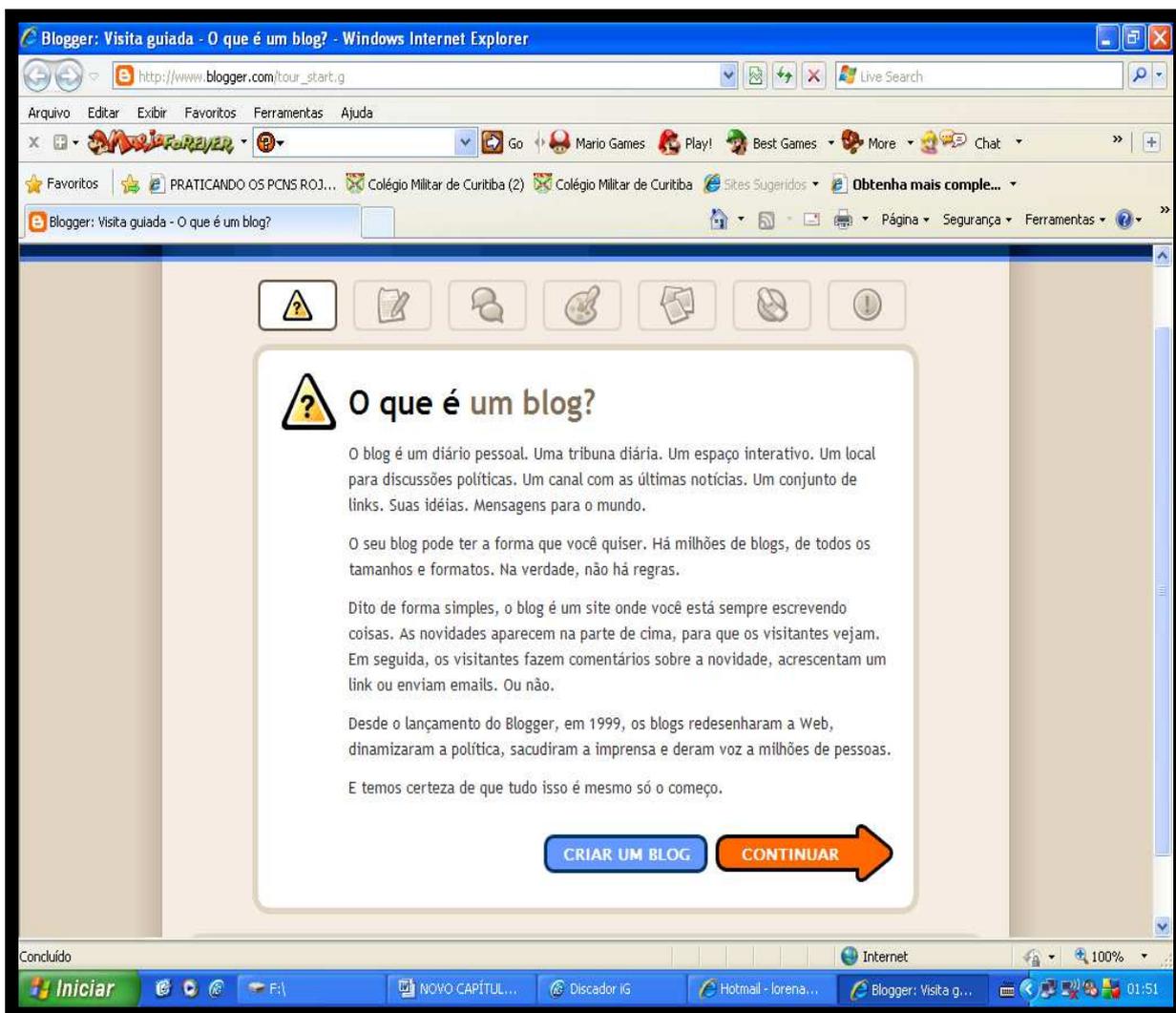


Figura 1: O que é um blog? Disponível: www.blogger.globo.com.br. Acessado em 13 de junho de 2008.

Na apresentação extraída do *Blogger*, é possível identificar, no mínimo, seis conceitos para esse novo espaço de interação (diário pessoal, tribuna diária, espaço interativo, etc.). Sob a ótica do uso, os *Weblogs* (arquivo na rede) são ferramentas que possibilitam a criação de páginas pessoais ou coletivas disponíveis na internet, mas que dispensam o conhecimento especializado para seu uso, pois são de fácil manuseio. Porém *blog* e *home-page* não são sinônimos. Os *blogs* possuem, em geral, uma estrutura relativamente parecida em toda a *web*, têm funções específicas e configurações peculiares para as funções que exercem.

Este *software* permite a publicação de textos *online* de forma descomplicada e gratuita, pois a maioria dos provedores não cobra taxa para sua hospedagem. O usuário que deseja criar um *blog* encontra um provedor e faz seu cadastro, podendo personalizar sua página com os modelos disponíveis em seu hospedeiro, ou ainda pode *baixar* modelos (conhecidos como *templates*) disponíveis em outros sites e até mesmo criar um modelo personalizado.

Ao considerarmos os *blogs* a partir de uma perspectiva histórica, nota-se que seu surgimento se deu quando foi criado o *Blogger*, que tem como domínio o *blogspot.com*, em agosto de 1999, pelo norte-americano Evan Williams, criador do maior *site* hospedeiro de *blogs*, no âmbito mundial. A partir daí, essa ferramenta ganhou visibilidade no mundo virtual e agrega cada vez mais usuários. O Technorati, indexador de diários virtuais, divulgou em 2007 que, nessa época, o número de *blogs* ativos no mundo estava próximo da marca de 1 bilhão. Recentemente, Rick Klaus, diretor executivo do *Blogger.com*, divulgou que o Brasil já é o segundo em número de *blogs* e perde apenas para os Estados Unidos³. O diretor anunciou também que, a cada minuto, 270 mil palavras são postadas no *blogspot.com*

Esse crescente interesse em *blogs* pode ser explicado por, pelo menos, dois fatores. O primeiro, já mencionado, é a facilidade do seu uso e manutenção. O segundo fator resulta da união de um ambiente plástico, que permite a relação de várias simbioses, e da sua estrutura textual que se organiza em prol da interação. Assim, mais do que publicar textos na rede, ou participar de leituras, no *blog*, os usuários criam comunidades virtuais, nas quais um *blog* se interliga ao outro por meio de *links*. Na estrutura dessas ferramentas, existe um espaço próprio para o *blogueiro* criar uma lista dos *blogs* que frequenta que podem ser facilmente acessados através de um clique:

³ Notícia publicada em junho de 2009, pelo *site Adnews*, disponível em: <http://www.adnews.com.br/internet.php?id=90034>

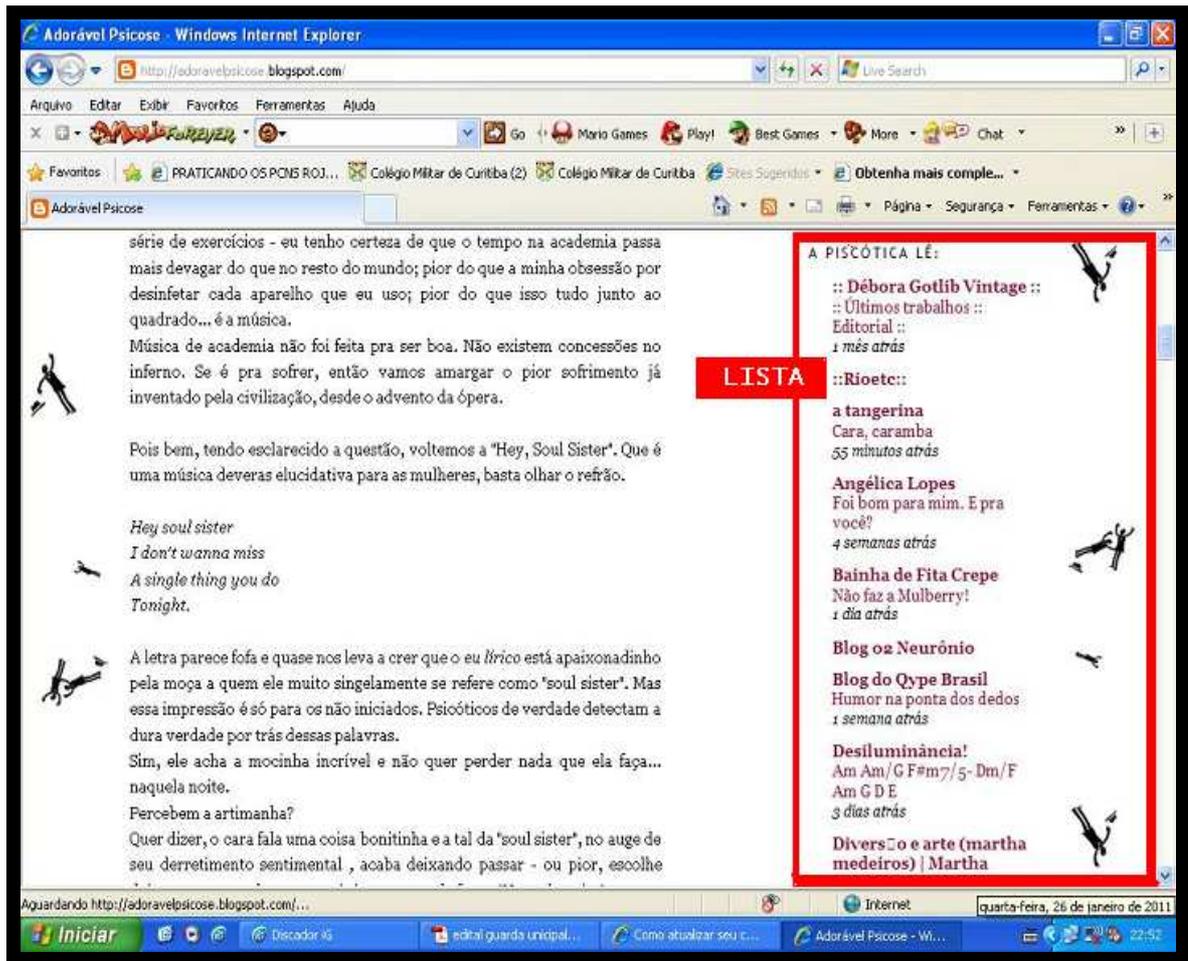


Figura 2: Lista de leitura. Disponível em: <http://www.adoravelpsicose.blogspot.com> Acessado em: 26 de janeiro de 2011.

Essa lista não é uma lista comum, pois é constituída de *links* que servem de referência de leitura tanto para o autor, quanto para os leitores. Por isso, Komesu (2005), estudiosa dos *blogs*, conceitua esse espaço como Barra de navegação local, uma vez que permite ao leitor navegar de um *blog* a outro. Ela funciona de forma solidária, pois divulga para toda a internet o nome dos *blogs* preferidos pelo autor, o título do último texto publicado e ainda quando se deu essa publicação. Por exemplo, o terceiro *blog* da lista é: *A tangerina; Cara, caramba* é o nome do texto, que foi publicado 55 minutos antes do momento em que a leitura está sendo realizada, portanto, a data é exposta de forma dêitica, sempre relacionada ao momento da leitura da lista. Essas informações permitem que os usuários mantenham-se atualizados e acaba por criar laços de colaboração para a circulação dos textos produzidos.

Komesu acredita que a projeção de *links* na redação dos *blogs* evidencia tanto a intertextualidade “explícita entre os textos em rede, quanto um determinado modo de circulação dos escritos pessoais. Levando-se em consideração a almejada visibilidade, a exibição do nome (ou apelido) é uma marca registrada que circula no espaço da rede.”

(KOMESU, 2005, p. 117). Para a autora, a circulação dos textos é importante para os escreventes⁴, pois almejam que suas publicações sejam lidas, já que escrevem em rede aberta, e assim, que seus *blogs* se tornem populares na internet, através do registro de muitas visitas (grande parte dos *blogs* registra o número de vezes que ele foi acessado). Dessa forma, vão se formando redes de contato, nas quais os *blogueiros* leem as atualizações de seus colegas e podem comentá-las, gerando comunidades denominadas *Blogosferas*. Gutierrez caracteriza essas redes como verdadeiros anéis, que se interligam através de *links*:

A leitura e a troca de comentários entre *blogueiros* fez com que se constituíssem verdadeiras comunidades de *blogs* interligados. Hoje existem ferramentas que incluem links no *weblog*, conforme o usuário navega na internet e escolhe. Assim, formam-se verdadeiros anéis, *webrings*, de blogs que se comunicam e se referem mutuamente. (GUTIERREZ, 2004, p. 131)

Na *blogosfera*, os escreventes buscam relacionar-se com os seus pares e com os outros visitantes do *blog* de forma amistosa, formando “anéis” geralmente a partir de traços em comum, como, por exemplo, idade. Ruiz observa as funções da linguagem que aparecem nos *blogs* de adolescentes e as peculiaridades da escrita nesse grupo. Ela conclui que os traços gramaticais “são utilizados por esses escreventes – como *blogueiros*, enunciadores privilegiados dos *posts* dialogais constitutivos do gênero – para obter alguns efeitos de sentido junto aos seus interlocutores.” (RUIZ, 2005, p. 121) Aí figuram abreviaturas em abundância, onomatopéias, *emoticons*⁵, etc. que servem como elemento de identificação do próprio grupo, já que são utilizadas com vistas a seus pares (adolescentes). Portanto, a imagem que o escrevente faz de seus leitores e a finalidade de sua escrita acaba inscrevendo-o em uma determinada esfera da infinita rede de *blogs*. Não se trata de uma regra, mas, em sua investigação, Ruiz (2005) mostra que os traços formais da língua e os temas tratados pelos *blogs* acabam por constituir comunidades virtuais, baseadas em traços em comum dos escreventes. Assim, por exemplo, em *blogs* voltados para a docência se encontram outros *blogs* relacionados ao assunto, textos da área do magistério, etc. E os traços que motivam essa união de *blogueiros* advêm de características em comum, como por exemplo, profissão, interesses pessoais, idade, orientação sexual, etc.

Essas observações ganham ainda mais pertinência quando atreladas às questões de identidade discutidas nesse trabalho. Se, por um lado, Komesu (2005) explica que a atividade

⁴ Komesu (2005) emprega o termo escreventes para designar especificamente aqueles que possuem um *blog* e o atualizam, não incluindo, portanto, os usuários que escrevem comentários.

⁵ *Emoticons* são símbolos utilizados para representar expressões faciais e sentimentos. Por exemplo, o símbolo :) representa um sorriso, no qual o ponto de igualdade representa os olhos e o parêntese a boca.

de escrita nos *blogs* pessoais origina-se de um exibicionismo, no qual o autor busca projetar uma imagem de *herói*, ou seja, uma imagem que lhe pareça agradar e persuadir seus interlocutores. Por outro, a tentativa de ser aceito em um grupo (no caso, na *blogosfera*) evidencia a necessidade dos indivíduos em encontrarem um ponto de referência que os identifique a partir dos seus pares (estudantes, jornalistas, escreventes, cronistas). Além disso, a construção do *blog*, desde sua configuração de cor, imagem, até os textos que são escritos ou escolhidos para publicação são indícios da(s) identidade(s) que se procura(m) construir, já que as identidades são sempre processos de construção, como postula Bauman (2005).

No *blog*, os escreventes desfrutam de uma liberdade de escolhas, afastando-se de instituições sociais que, de certa forma, aprisionam essa liberdade. Assim, muitos *blogs* não possuem a identificação do nome, origem ou idade de seu autor, pois o que está em questão é a interação com os outros, através de ideias, ideologias, afinidades. Por isso, em certos casos, os *nicknames* ou pseudônimos possuem maior valor do que o nome próprio.

Um exemplo ilustrativo disso é apresentado na pesquisa de Carioli e Gauer (2009), que explicam os aspectos sociais e psicológicos que entram em jogo na construção de *blogs* de adolescentes. Os autores compreendem que:

O *blog* adolescente pode ser pensado como uma escrita autobiográfica contemporânea, uma forma de escrever a si mesmo. O adolescente, nesta atividade, pode se reconstruir a partir das questões subjetivas que o afligiram e o colocaram a escrever. (CARIOLI e GAUER, 2009, p. 208).

A fase da adolescência traz modificações tanto no corpo, quanto na maneira do adolescente interpretar os fatos que o cercam e a si próprio. É uma fase de desestabilizações, na qual a referência apenas da família não é mais suficiente para a construção de sua identidade. A prática de escrita pode contribuir para que ele compreenda e divida seus dilemas pessoais, e para isso ele busca ancoragem em seus iguais:

Na adolescência, é a estrutura subjetiva que está em causa, devido ao abalo sofrido pelo imaginário. O jovem precisa emergir e sustentar-se, e necessita de outras referências além das parentais. Nesse contexto de construção de novos ideais, a principal referência se torna o grupo de amigos: os pares serão as grandes fontes de identificação deste momento. Os adolescentes que compõem *blogs* compartilham desta prática com o grupo de amigos; é uma atividade que os reúne e para a qual criaram um código cifrado de escrita comum apenas entre eles. (idem, p. 209)

No *blog*, o adolescente pode expor sua privacidade de forma anônima, já que encontra um espaço onde pode dialogar com seus pares, mas sem a angústia de ser ridicularizado, já que

pode optar pelo anonimato. Além disso, podem escrever simplesmente para pertencer a um grupo, o que é muito valorizado nessa fase, como explicado por Carioli e Gauer (2009).

Na adolescência, aflora-se, de maneira mais pungente, uma busca que se inicia no nascimento e que prolonga por toda a vida: a busca pelo outro. Como ser social e pensante, o ser humano depende do outro para que possa se constituir como tal. Nas próximas seções, busca-se descrever a interação estabelecida nos *blogs* a partir de suas características hipertextuais e da noção de Interação.

1.3 Os *blogs* sob a perspectiva interacionista da linguagem

Na perspectiva da interação verbal, para Bakhtin/Volochinov (1995), a linguagem é tomada a partir de sua natureza social e histórica, por um fenômeno social de diálogo entre os indivíduos. Sendo o diálogo aceito em sentido amplo, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas tomado como toda comunicação verbal, que não se restringe à mera concordância, mas permite o debate, refutação, reformulação de ideias e atitudes. Bakhtin/Volochinov postula que “mesmo em produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 125). Garcez (1998), explica que o fato de o discurso se organizar em função do outro é o que define seu caráter dialógico. O outro (interlocutor) é parceiro no diálogo, pois toda palavra é constituída e dirigida a alguém. Nesse mesmo sentido, tanto o outro como o sujeito enunciador só se constituem devido à sua mútua dependência:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 113)

Sobre essa afirmação os autores esclarecem que, no centro da interação verbal está o interlocutor, ou seja, aquele a quem o discurso é dirigido. Dessa forma, observa-se que a palavra funciona como uma “ponte”, em uma extremidade está o locutor e na outra o seu interlocutor, porém esses papéis não são estáticos, eles se alternam à medida que cada um dos pares assume a voz do dizer e devolve-a ao outro.

Pode-se afirmar que desde a escolha lexical, a organização das palavras dentro de uma sentença, até as formas de tratamento escolhidas, são motivadas pela imagem que o locutor faz do outro a quem está se dirigindo:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 112)

O modo como Bakhtin/Volochinov entendem e descrevem os papéis locutor/interlocutor diferem-se radicalmente do modelo formalista, representado pela teoria da comunicação de Jakobson, que caracterizava o par emissor e receptor de forma linear, isto é, sem discutir a influência de um sobre a produção do outro (PAVEAU & SARFATI, 2006). Para Bakhtin/Volochinov, o interlocutor não é um mero receptor de uma mensagem: ele é o eixo regulador da interação, pois é a partir do interlocutor que se define a forma como o discurso vai ser organizado, portanto, o interlocutor deve necessariamente ser considerado na interação verbal.

Garcez (1999), com respaldo nos estudos de Bakhtin, enriquece a discussão ao explicar que, além de o outro ser parceiro no diálogo e permitir que o *eu se* constitua como enunciador, ele é fornecedor da matéria-prima do discurso. O repertório de palavras, as formas de construção do texto, as expressões e até mesmo o conteúdo da produção verbal nascem das relações sociais. Todo discurso tem origem em outras palavras, pois, de acordo com Bakhtin/Volochinov, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal *ininterrupta*.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 123 [grifo no original]). Um dado enunciado que produzimos faz parte de uma corrente de comunicação: ele sempre vem em resposta a um já dito. A prática da linguagem não se dá num vácuo cultural, mas, sim, em determinados contextos, transpassados por valores e significações construídos no decorrer das interações sociais.

Devido ao caráter social da linguagem, é através do convívio social que os sujeitos vão construindo seus discursos, com base em suas experiências e no contato com outros discursos. À apropriação das vozes e dos discursos dos outros, Bakhtin/Volochinov denominam polifonia (poli = várias/fone = vozes). De acordo com Garcez “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros”, tudo que é produzido não nasce no momento em que se escreve, mas sim das relações entre textos e discursos já ditos. É por este motivo que Oliveira (2004, p. 44) afirma que há um “assujeitamento à própria linguagem”, já que os indivíduos têm de aceitar as possibilidades históricas e simbólicas da língua. Para o autor, é do assujeitamento que surgem as oportunidades de subjetivação, “é do repetível (já dito) que advém o deslocamento para o inesperado e para a transformação.” (OLIVEIRA, 2004, p. 44)

Salienta-se que o percurso de apreensão e reestruturação das palavras dos outros até a inscrição em um novo diálogo não acontece de forma imediata e passiva. Após assimiladas e compreendidas, ocorre o processo de “monologização da consciência”, que, segundo Bakhtin, consiste no ato realizado pelo sujeito de transformar as palavras alheias em palavras suas, palavras pessoais:

A palavra do outro torna-se anônima, familiar (numa forma reestruturada, é claro); a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece-se incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar. (...) Depois a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas). (BAKHTIN, 2003, p. 402)

O contato com as palavras dos outros vai se incorporando aos nossos discursos, de forma a nos esquecermos da origem que, então, torna-se anônima. Ao assimilarmos a palavra do outro, também a reestruturamos, isto é, não apenas “copiamos”, e sim, a reorganizamos de acordo com a nossa individualidade e novamente inserimo-nos em um novo diálogo.

A monologização é, pois, um processo que ocorre do nível social para o nível individual, isto é, do interpessoal para o intrapessoal. Garcez (1998) mostra que a monologização discutida por Bakhtin (2003) corresponde ao conceito de internalização formulado por Vygotsky (1988), no qual este explica que uma operação externa é reconstruída internamente: “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1988, p. 87). O externo se identifica com o social, isto é, com a participação dos sujeitos em situações específicas, enquanto o interno se identifica com o pessoal. Ao internalizar o exterior, ocorre também a reorganização da atividade psicológica, pois não se trata apenas de um acúmulo de informações, mas de apropriação e de transformação:

Em face da interdependência entre os interlocutores, Garcez ressalta que a língua é constituída através de um processo coletivo e histórico presente num contexto social, por meio de experiências que se multiplicam de maneira contínua e duradoura, “[...] assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação” (GARCEZ, 1998, p. 47-48). Por isso é fundamental que os diversos contratos sociais – a situação, o contexto, a relação entre interlocutores, leis convencionais e sistema de referência – sejam associados para constituir um determinado enunciado, pois a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 124). Isso significa

que o diálogo só se constitui devido ao fato de pertencer a um universo coletivo, social, repleto de valores discursivos de vários níveis.

Depreende-se dos postulados de Bakhtin/Volochinov (1995) que toda interação verbal pressupõe um interlocutor. O diferencial dos *blogs*, em relação à grande maioria das modalidades de interação, é que eles evidenciam nitidamente a presença do interlocutor no diálogo à medida que são estruturados para historiar e valorizar a troca entre os seus usuários. Como já discutido, na raiz da criação do *blog* está o desejo de ser aceito, “ouvido” e quem sabe respondido pelo outro que lê: o outro é ponto de partida. Mas ao contrário de outras produções verbais (compreendendo que cada uma tem suas especificidades e funções), no *blog* o interlocutor pode manifestar-se materialmente através do que escreve e tornar-se também locutor. Esse processo pode ser registrado, já que todas as publicações e comentários ficam arquivados, registrando os elos que se estabeleceram. Bakhtin explica que “cada enunciado é apenas um elo na contínua cadeia do discurso”, sendo que o *blog* permite ao usuário visualizar muitos desses elos através do registro contínuo dos textos produzidos em ordem cronológica. Vejamos como isso se manifesta na materialidade textual dos *blogs*.

1.3.1 A composição dos *blogs*: espaços de interação por meio de múltiplos gêneros

Descrever os *blogs* é uma tarefa que vem sendo instaurada em diversas áreas da Linguística. Os estudos, felizmente, são bastante diversificados, passando pela análise da linguagem neles empregada, até os tipos de *blogs* existentes. Porém, ao visitar a literatura, percebe-se que muitos desses estudos abordam o *blog* desconsiderando a origem *ciberespacial* que o gerou.

Pesquisas como as de Komesu (2005) e Ruiz (2005), para citar os mais eloquentes, apontam o *blog* como análogo ao diário pessoal, pelo seu conteúdo (cotidiano do autor) e por sua forma composicional (cabeçalho com data, relato cotidiano, assinatura). Apesar das autoras alertarem que os *blogs* e os diários pessoais são *acontecimentos discursivos distintos* (KOMESU, 2005, p. 57), cuja materialidade advém de gêneros do discurso também distintos, ele continua sendo tomado como um gênero do discurso. Porém, existem especificidades hipertextuais que o meio digital confere a essa ferramenta que não podem ser desconsideradas, sob o risco de tolher desse objeto aquilo que lhe é primordial: a organização hipertextual.

Ao acessarmos um *blog* qualquer, hospedado na *world wide web* - *www*, e nele clicarmos para a passagem a outro, poderemos encontrar *blogs* comunitários, *blogs* de divulgação, portfólios de estudos, *blogs* de grupos, entre outros tipos, sendo que a grande

maioria não tem a mesma finalidade do diário: relatar o cotidiano. No *Blogger*⁶ há a seguinte definição:

O que é um weblog ou blog?
 O blog é uma página web atualizada freqüentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. É como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. O conteúdo e tema dos blogs abrange uma infinidade de assuntos que vão desde diários, piadas, links, notícias, poesia, idéias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir.

Figura 3: Definição de *weblog*. Disponível: www.blogger.globo.com.br. Acessado em 13 de junho de 2008.

Na descrição exposta pelo *Blogger* adianta-se que o *blog* pode conter piadas, notícias, poesias, fotos, etc. condensando assim, mais de um gênero em sua estrutura. A noção de gênero discursivo assumida nesse trabalho advém dos estudos de Bakhtin (2003), que esclarece que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Ou seja, no momento de produzir um texto, o indivíduo, a partir da determinação da finalidade temática a que se propõe comunicar, adapta-a ao gênero discursivo. Desse modo, num processo quase que concomitante à determinação da finalidade da escrita, surge a escolha do gênero discursivo, que, por sua vez, se dá em função do interlocutor e do meio de circulação.

Bakhtin aborda os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta com a dimensão social.” (BAKHTIN, 2003, p. 262), pois ao comunicarmo-nos, recorreremos a um repertório já existente de possibilidades de estruturação do nosso dizer. Esse repertório é construído socialmente, porém o sujeito pode modificá-lo ou adaptá-lo de acordo com a sua individualidade e com as circunstâncias comunicativas, daí o advérbio “relativamente” empregado por Bakhtin:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais e escritos. Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] (BAKHTIN, 1992, p. 302)

O autor não define os gêneros como formas estanques de interação, antes, alerta para a variabilidade desses objetos, que podem modificar-se de acordo com as situações comunicativas, reformulando-se e alterando-se. As mutações que ocorrem nos gêneros são

⁶ Blogger é um dos maiores hospedeiros gratuitos de blogs.

frutos da própria dinamicidade da língua, pois se a língua é um lugar onde os indivíduos se encontram, é mister que estes encontros se tornem complexos e reclamem gêneros do discurso que confirmem suporte verbal a estes sujeitos. Considerando isso, Brait (2001, p. 30) observa que se deixarmos de considerar a esfera em que se insere o gênero em estudo:

poderemos cair numa ideia mecanicista de gênero discursivo, escamoteando um fato fundamental da teoria bakhtiniana que, é precisamente, a atenção dada às especificidades das atividades humanas e as especificidades dos gêneros discursivos que as constituem. (BRAIT, 2001, p. 30)

Os gêneros são oriundos das diferentes esferas de interação humana, embora Bakhtin (2003) não padronize um termo, expressões como *esferas de atividade humana*, *esfera de comunicação* e *esfera de utilização da língua* (p. 127) corroboram a concepção de língua já mencionada. Ao lado da palavra esfera, todas as expressões sugerem uma das mais salientes necessidades humanas: a comunicação. Salienta-se, ainda, que subjacente a todas as expressões está um único sentido: o de que a língua é um espaço interativo que propicia o surgimento de vários gêneros. Sobre essa questão, Marcuschi (2002) oferece um pertinente esclarecimento:

Usamos a expressão **domínio discursivo** para designar uma **esfera** ou instância de produção discursiva ou de **atividade humana**. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles (MARCUSCHI, 2002, p. 24 [grifos nossos]).

Bakhtin (2003) mostra que as esferas de comunicação são formadas por *um repertório de gêneros* (p. 279) que lhes são próprios. Por esta razão, o autor realça que, dependendo das esferas, os gêneros se dividem em dois grupos: primários e secundários. Enquanto os gêneros primários são próprios das *circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea*, os secundários veiculam enunciados típicos de *uma comunicação cultural mais complexa e [...] evoluída, principalmente escrita* (BAKHTIN, 2003, p. 281). Como exemplos dos primeiros, o autor cita o *diálogo cotidiano* e *a carta* e, para ilustrar os últimos, cita, entre outros gêneros, o *romance* e o *discurso científico*.

O autor sugere que os primários dão suporte a uma comunicação verbal espontânea e os secundários sustentam uma comunicação mais complexa e escrita. Todavia, isto não quer dizer que a fala seja a modalidade privilegiada dos primeiros. Na perspectiva bakhtiniana, o que determina o rótulo primário ou secundário não é a modalidade da língua usada, mas a esfera a que se vincula o gênero. Desta forma, uma comunicação em um congresso científico, por

exemplo, ainda que se apresente oralmente, será um gênero secundário, haja vista estar relacionada a uma esfera complexa de comunicação, que é a científica.

Tanto os gêneros primários, quanto os secundários têm características certas definidas por Bakhtin (2003). Para o autor, a finalidade, isto é, “o querer dizer do locutor” (op. cit. p. 281), é que determina como o enunciado será organizado e através de qual gênero. Assim, o intuito (elemento subjetivo) entra em combinação com o objeto do sentido (objetivo) para formar uma unidade indissolúvel, denominada enunciado. Logo, a partir da junção do subjetivismo do indivíduo com o objetivo geral da escrita, forma-se o enunciado concreto (unidade indissolúvel), que é materializado através de um gênero discursivo.

Os gêneros discursivos possuem três elementos constitutivos indissolúveis, ligados para formar o enunciado concreto: “o conteúdo temático, o estilo a construção composicional estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da enunciação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O primeiro elemento é o *conteúdo temático*, isto é, os temas propícios a circular dentro de cada gênero, já que cada gênero proposto comporta em si uma temática certa, ou seja, cada tema é apresentado num gênero específico. Nem todo tema serve para qualquer gênero discursivo, este define o estilo da temática a ser apresentada. Por exemplo, no gênero bula de remédio a temática sempre é voltada para a descrição do medicamento, desde sua posologia até suas indicações. Dificilmente alguém lerá uma bula de remédio a fim de se divertir, pois sabe que não encontrará humor neste gênero. Se fosse esse o objetivo da leitura, o leitor poderia buscar uma piada, que, sabe-se tratar de um gênero voltado para o humor.

O segundo elemento é a *estrutura composicional definida*, o gênero proposto tem uma estrutura certa, que é definida pela sociedade, assim, ao escolher determinado texto, ele deve necessariamente seguir a estrutura composicional que a sociedade estabeleceu. São características sócio-historicamente estabelecidas para o gênero em função da realidade em que ele circula, que compreendem desde a diagramação do texto até a utilização de imagens, notas, ícones, etc.

O terceiro e último elemento é o *estilo de linguagem*, que engloba a adequação da linguagem, da variação linguística própria, escolha de vocabulário, de estruturas em função do gênero. O estilo é um elemento mais variável, pois o locutor além de adequá-lo ao gênero, pode adequá-lo também ao interlocutor. Por exemplo, em um bilhete dirigido a um colega de trabalho, dependendo do grau de intimidade, pode-se utilizar uma linguagem mais formal ou mais informal, com abreviaturas ou com gírias.

A internet, no entanto, proporciona o surgimento de texto com grandes variações desses elementos. Araújo (2004) realiza um estudo interessante a respeito dos gêneros discursivos oriundos da internet, constatando que nesse espaço de comunicação ocorre um fenômeno de transmutação dos gêneros. O autor assinala que o conceito de transmutação advém de Bakhtin (2003), o qual demonstra que, na medida em que as esferas se complexificam, os gêneros também tenderão a reformatar-se, pois entram em um processo complexo de formação para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas. A *transmutação* é o fenômeno que explica a formação dos gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu.

Por isso, no caso dos *blogs* é compreensível a analogia com os diários pessoais, pois seus elementos formais como data de publicação do texto e assinatura do autor, aliados ao conteúdo desenvolvido (que geralmente se refere a relatos pessoais) podem justificar erroneamente o rótulo de diários virtuais. Contudo, nos *blogs* também ocorre um processo de transmutação de gêneros, que se modificaram a ponto de não servirem mais como simples diários e tampouco se comportarem como tal, já que se inscrevem na esfera virtual, onde adquirem nova configuração, função e roupagem. Koch (2009) também sinaliza para essa transmutação que ocorre nos gêneros, citando os *blogs* como exemplo:

[...] os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no *email* e no *blog*, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações (transmutações) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes inovações tecnológicas. (KOCH, 2009, p. 101-102)

Ao que tudo indica, do surgimento dos *blogs* até os dias atuais, diversas transmutações foram ocorrendo e complexificando-se progressivamente, até atingir a configuração atual. Segundo Moreira-Ferreira (2006), em 1997, John Barger utilizou os *blogs* pela primeira vez como um diário de navegação, já que a finalidade era a de registrar *sites* visitados, em ordem cronológica e acrescidos de comentários. Porém, em trabalho recente, Amman (2009) realiza um retrospecto do surgimento do *blog* do ponto de vista da informática e conclui que ele teve uma origem casual para depois passar a funcionar como uma plataforma específica.

Segundo Amman (2009), Garret, editor de um site, começou a compilar em sua página uma lista de *links* de sites que também faziam o registro das navegações. Cameron, outro mantenedor de uma página na internet, publicou essa lista e logo outras pessoas começaram a

enviar a ele *links* de suas páginas para que fossem inclusas na relação. Foi Dave Winer quem observou essa movimentação nos sites e criou a primeira página que daria origem à atual estrutura do *blog*, com a indicação cronológica das postagens e de fácil manuseio.

Winer lançou na plataforma *Frontier* uma versão que possibilitava fácil manuseio e inclusão de uma barra de contatos para navegação. Assim, o cientista da computação criou uma página pessoal denominada *Página da Notícia*, que, em seguida, foi renomeada como *Scripting News*, caracterizando-se então como uma configuração primitiva dos atuais *blogs*. Ao buscar essa página na *web* encontramos todos os arquivos de publicação compreendidos entre abril de 1997 até os dias atuais de 2011. O resgate desses arquivos possibilita compreender algumas das principais transmutações ocorridas no *blog*. Para isso, selecionou-se a primeira publicação disponível de Winer, datada de 01 de Abril de 1997:

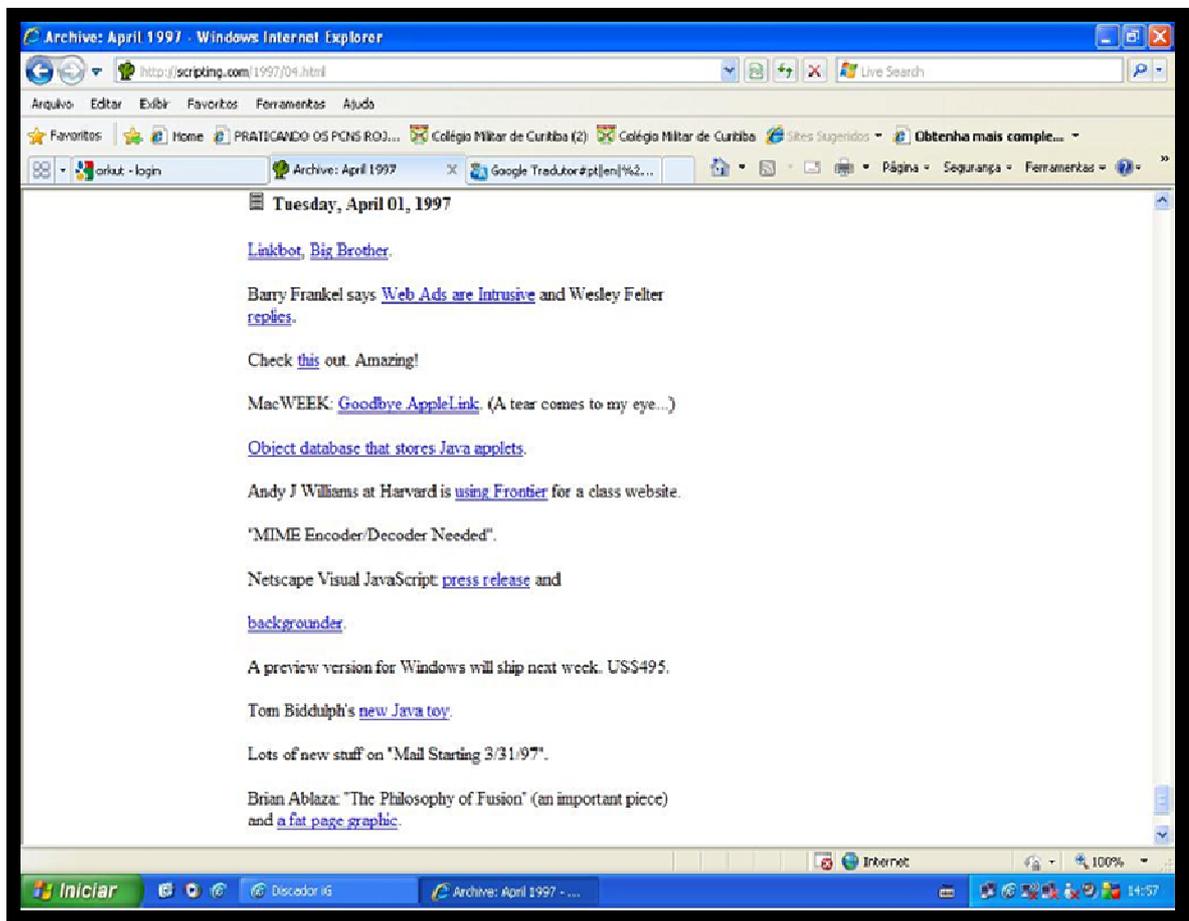


Figura 4: Primeira postagem do primeiro *blog* da história. Disponível em: www.scripting.com/1997/04html. Acessado em 12 de janeiro de 2010.

Na primeira postagem observa-se uma série de frases e *links* independentes, que não formam um único texto, pois como explica Marcuschi, o texto se constitui como tal à medida que possui uma unidade de sentido, oriundo “do caráter enunciativo e não meramente formal,

que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2009, p. 71). As frases expostas na imagem não constituem juntas uma unidade de sentido, mas antes uma série de protótipos de anotações soltas que não se relacionam entre si. Na postagem acima, as palavras destacadas em azul são os *links* enquanto as demais são os comentários do escrevente. Por exemplo, na terceira anotação “Check this out. Amazing”, o this é um *link* para fora da página: *Veja isso. Incrível*. Os links funcionam como registros da navegação e como recomendações do escrevente ao leitor (marcada pela expressão “veja isso”).

No espaço reservado à postagem, portanto, não havia apenas um texto materializado em um gênero, mas uma série de enunciados independentes, sendo em alguns casos até mesmo a simples colocação de um *link*, como aparece no topo da postagem [Linkbot, Big Brother](#). Em relação a essa postagem salienta-se ainda a inexistência da ferramenta *Comentários*, grande marca dos *blogs*, a qual que só veio surgir mais tarde quando as funções do *blog* começaram a se diversificar.

Frente a essas observações, pode-se assinalar que, em sua origem, os *blogs* possuíam uma única finalidade: registrar um histórico de navegação pessoal e recomendá-lo para os leitores. Até então havia uma temática definida para os *blogs*, já que todos comungavam do mesmo propósito comunicativo, e, para Bakhtin (2003), é em decorrência desse propósito comunicativo que o locutor seleciona o gênero a ser produzido. Assim, até o momento, o *blog* como um todo funcionava como um arquétipo de diário de navegação, pois o *Conteúdo temático* era estável em todos eles e a *composição*, salvaguardando suas peculiaridades virtuais, era baseada em anotações dos sites visitados.

Ao longo da história do *blog* esse panorama alterou-se, novas ferramentas foram sendo incluídas na configuração da página e outras funções foram sendo-lhes atribuídas, como mostra a imagem abaixo:

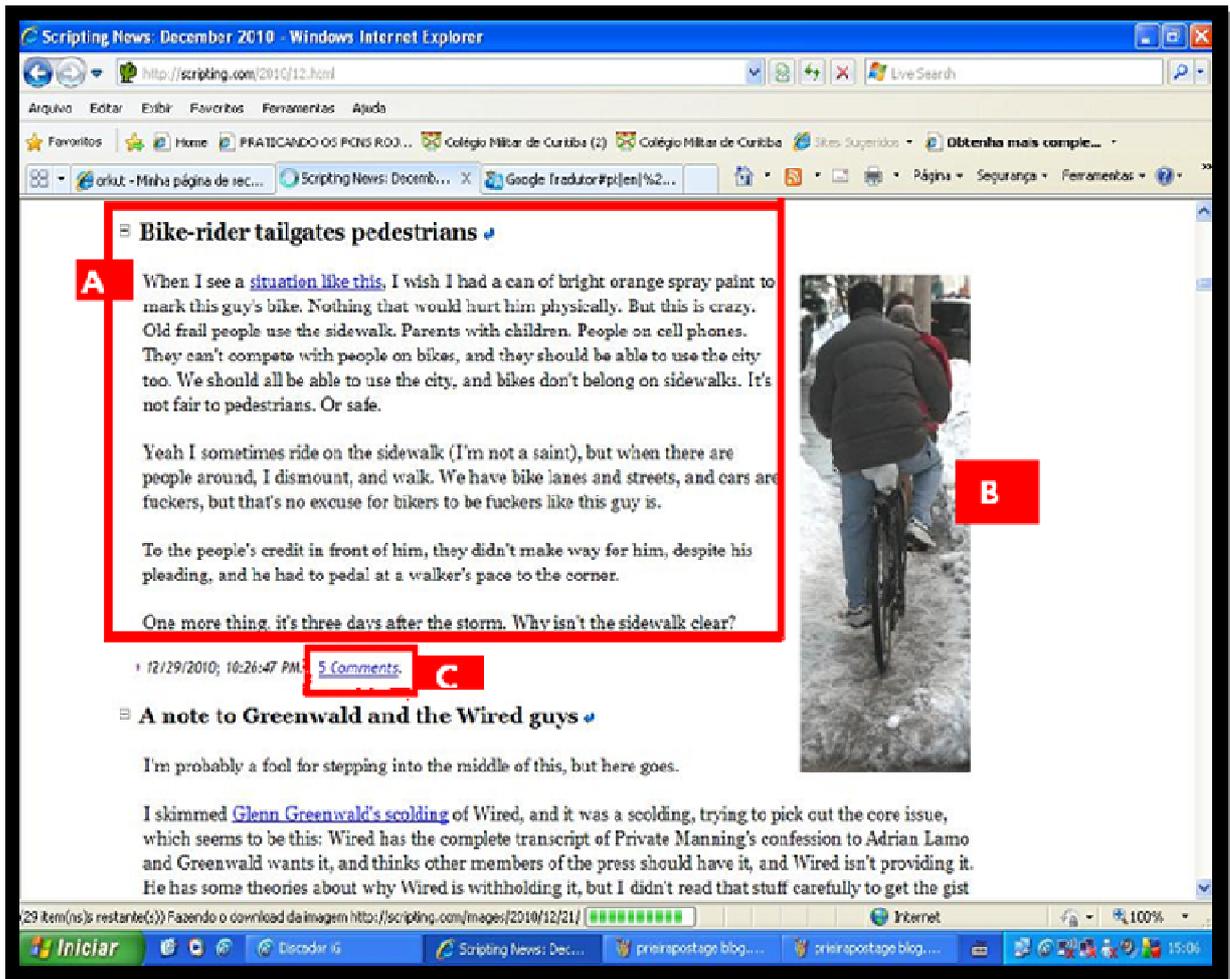


Figura 5: Postagem recente do primeiro blog da história. Disponível em: www.scripting.com/1997/04html. Acessado em 12 de janeiro de 2010. (*grifos nossos*)

Esse texto foi postado em dezembro de 2010, 13 anos depois da criação do *Scripting News*. Nele observa-se uma mudança não apenas na estrutura, mas, sobretudo, no propósito comunicativo. Quanto à estrutura composicional, nota-se o texto central, (postagem A), completado por uma imagem (postagem B), e ainda um terceiro elemento que é o espaço para comentários dos leitores, (destaque em C). Em relação à imagem, compreende-se que ela compõe o texto principal, mas sua marcação pretende evidenciar a presença de novas semioses que anteriormente não estavam disponíveis. Na atual composição dos *blogs* é rotineira a presença de imagens, vídeos, músicas e símbolos, geralmente atrelados ao texto principal, isto é, à postagem.

No texto central o autor apresenta uma situação do seu cotidiano inserindo opiniões e comentários que condensam uma espécie de desabafo. Aliando o texto à foto (a imagem de um ciclista andando sob a calçada) ele critica a atitude do ciclista e mostra-se revoltado com a situação. O gênero discursivo da postagem mescla, de forma muito imbricada, o depoimento

pessoal com uma reclamação. Porém, o que se nota é que o propósito comunicativo desse texto é muito diverso daquele produzido em 1997. Os *links* indicativos da navegação escassearam-se, dando espaço para a produção de um único gênero na postagem (embora nele figure uma *intergenericidade*⁷). O *blog* da Dave deixou de ser espaço apenas para o registro de navegação, passando a abrigar novos gêneros, fenômeno convertido em uma tendência mundial. Além disso, ainda há o elemento C (os comentários que são produzidos pelos leitores) e que ficam armazenados no *link* indicado na caixa capitular C.

Ao lado desse muitos outros *blogs* surgiram, principalmente depois da criação do *Blogger*, ferramenta popular e gratuita para sua manutenção. Após a popularização dos *blogs*, as pessoas, em geral, o usavam para criar páginas pessoais nas quais publicavam frequentemente relatos do cotidiano, similarmente ao diário pessoal. Komesu (2004), ao estudar esse tipo de *blog*, mostra que neles há uma exposição da vida privada por parte do escrevente, que se projeta na *web* em busca da atenção do público. A autora conclui que essa prática diarista difere-se das práticas diaristas tradicionais (aquelas escritas em um caderno ou agenda), pois nestas o escrevente procura manter seus relatos em segredo, e, geralmente, o próprio escrevente é o único interlocutor. Já nas práticas *blogueiras*, o interlocutor é sempre exterior, isto é, o escrevente busca um público leitor da internet, e ao expor sua intimidade camufla os fatos a fim de projetar uma imagem agradável para o leitor.

Assim, ao utilizar o *blog* como um diário virtual, já ocorre uma transmutação do gênero, que muda sua finalidade. Antes, nos diários tradicionais, a finalidade da escrita girava em torno do registro do cotidiano para fins pessoais (relembrar fatos, fazer o registro da história pessoal, auto-expressar sentimentos), já nos *blogs*, a finalidade é a de chamar a atenção para si com os mais diversos objetivos.

Atualmente, mais de uma década após o surgimento do *Blogger*, o número de hospedeiros multiplicou-se e o *blog* ganhou novas e praticamente infinitas funções. Assim, essas ferramentas se popularizaram na *web* e deixaram de funcionar exclusivamente como diários virtuais. O [Technorati](#), indexador de diários virtuais, rastreia e divulga dados sobre os números de *blogs* ativos na *web*, em Janeiro de 2011, os seguintes números foram

⁷ Segundo Koch (2009), *intergenericidade* é o fenômeno pelo qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito comunicativo.

apresentados:

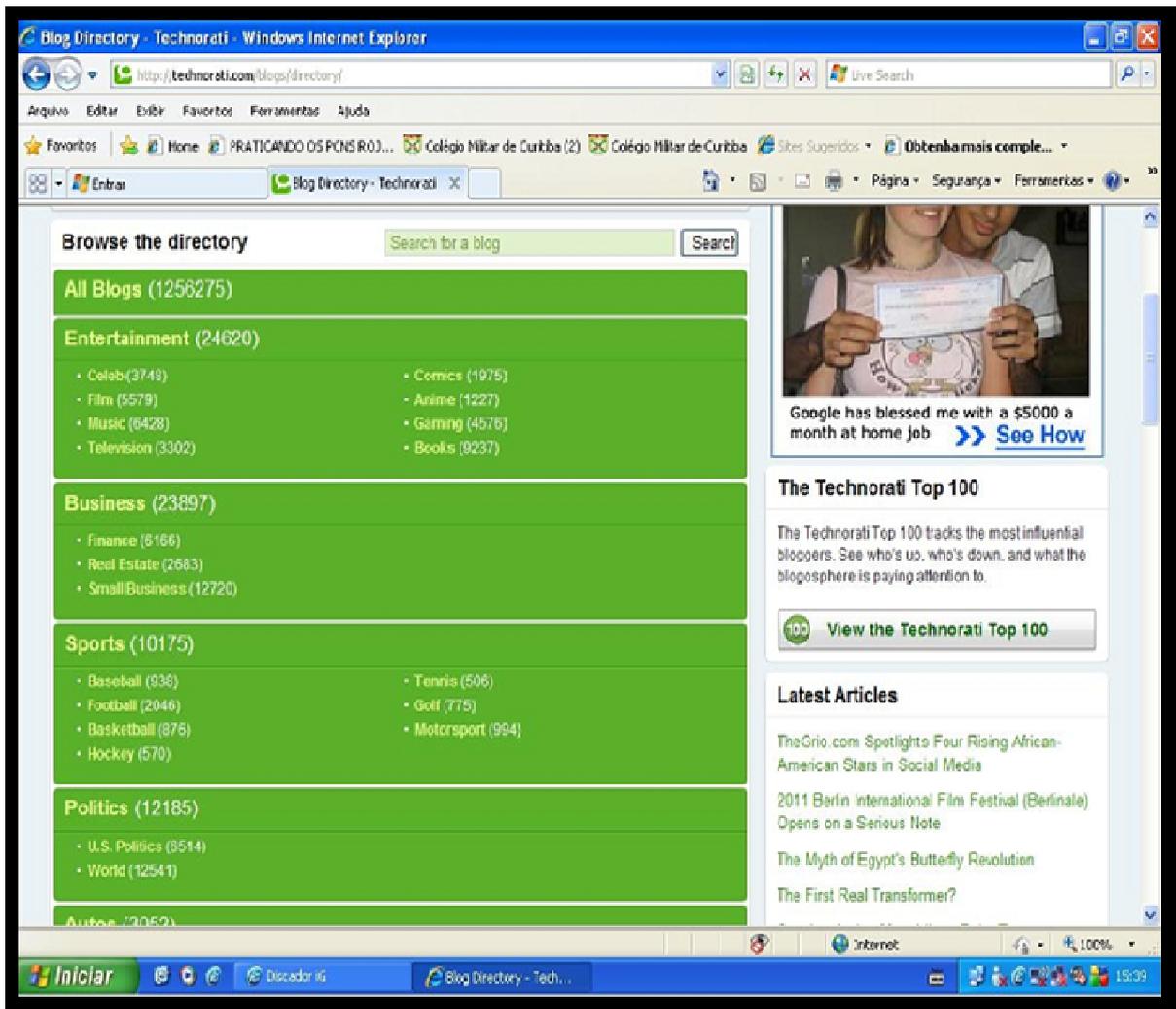


Figura 6: Dados referentes ao número de blogs no mundo. Disponível em: www.technorati.com/blogs/directory/. Acessado em 14 de Janeiro de 2011.

No topo da tabela apresentada pelo site, aparece o número total de todos os *blogs* rastreados, que totalizam 1.256.275.000 (um bilhão, duzentos e cinquenta e seis milhões e duzentos e setenta e cinco mil). Os dados mais interessantes que corroboram a afirmativa de que existem muitos tipos de *blogs* vêm na sequência da tabela. Ali se apresentam as categorias dos *blogs* ativos, que vão desde os voltados ao entretenimento, passando pelos que tratam de negócios, esportes, política, automóveis, tecnologia, vida, meio ambiente, até ciências.

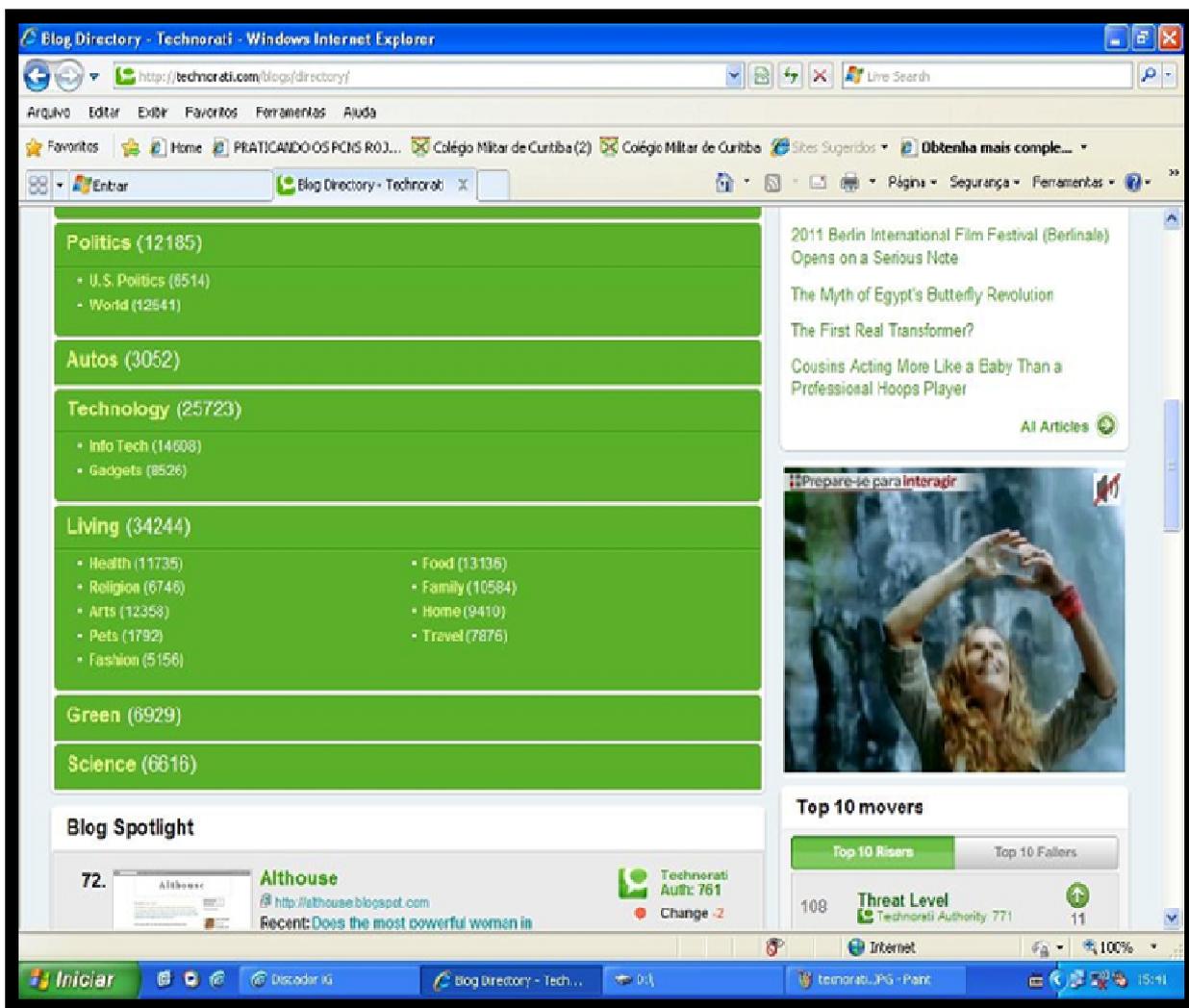


Figura 7: Dados referentes ao número de blogs no mundo – 2ª parte. Disponível em: www.technorati.com/blogs/directory/. Acessado em 14 de Janeiro de 2011.

A categoria “vivência” é a que apresenta maior número de *blogs*, totalizando 34 milhões e duzentos e quarenta e quatro mil. Nessa categoria figuram *blogs* sobre religião, artes, família, culinária, viagens, casa, moda, animais, etc. Destaca-se que de acordo com as categorias aparecem gêneros distintos. Na categoria culinária, por exemplo, podemos encontrar *blogs* que apresentam receitas, como é o caso do blog *Hum... que delícia!*

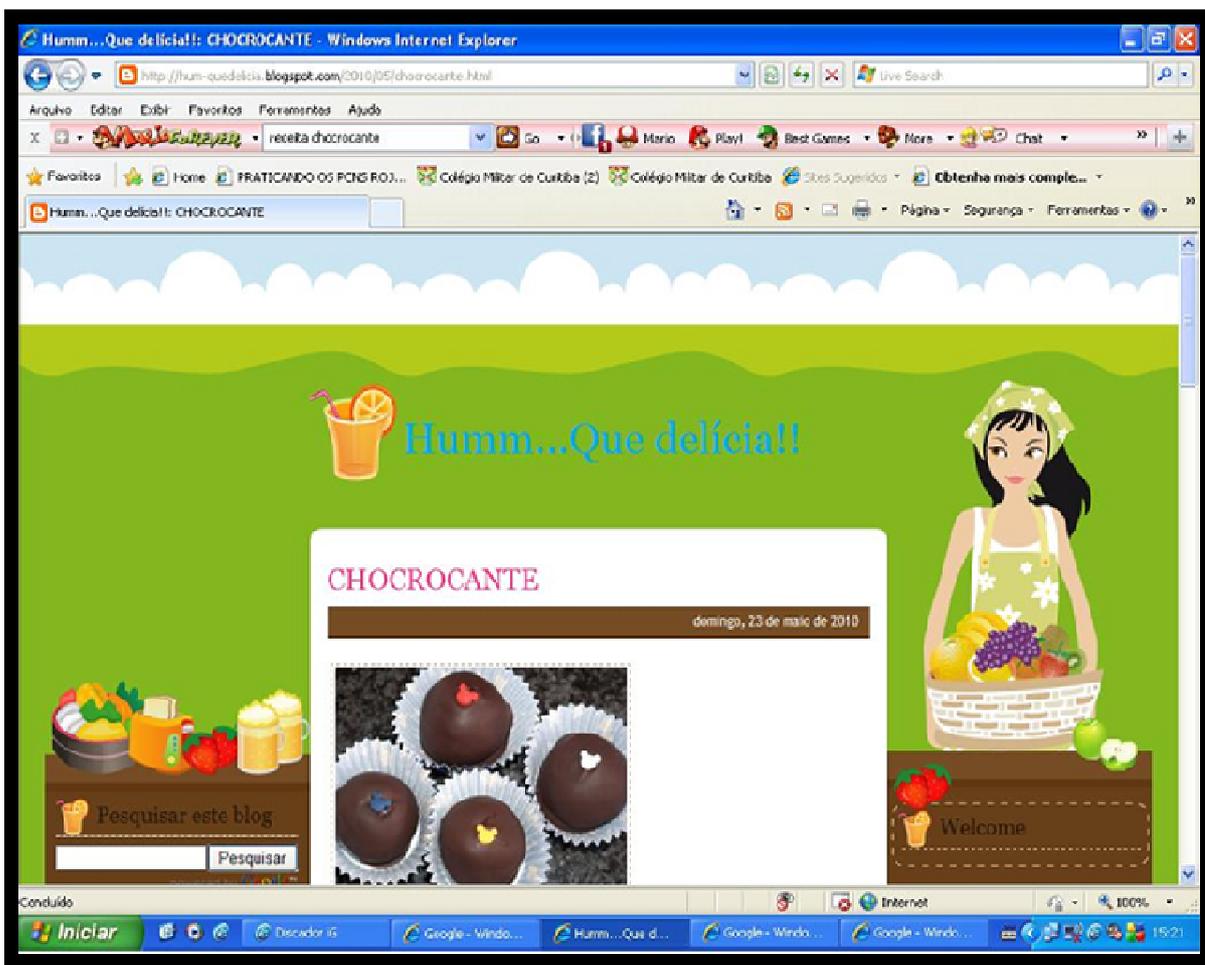


Figura 8: *Blog de Culinária Humm... que delícia.* Disponível em: www.hum-quedelicia.com
Acessado em 19 de Novembro de 2010.

Esse *blog* é dedicado totalmente à exposição de receitas variadas, possuindo um acervo de receitas doces, carnes, massas etc. Cada postagem apresenta uma receita que pode ser comentada pelos visitantes. No dia 23 de maio de 2010, por exemplo, foi postada a seguinte receita:

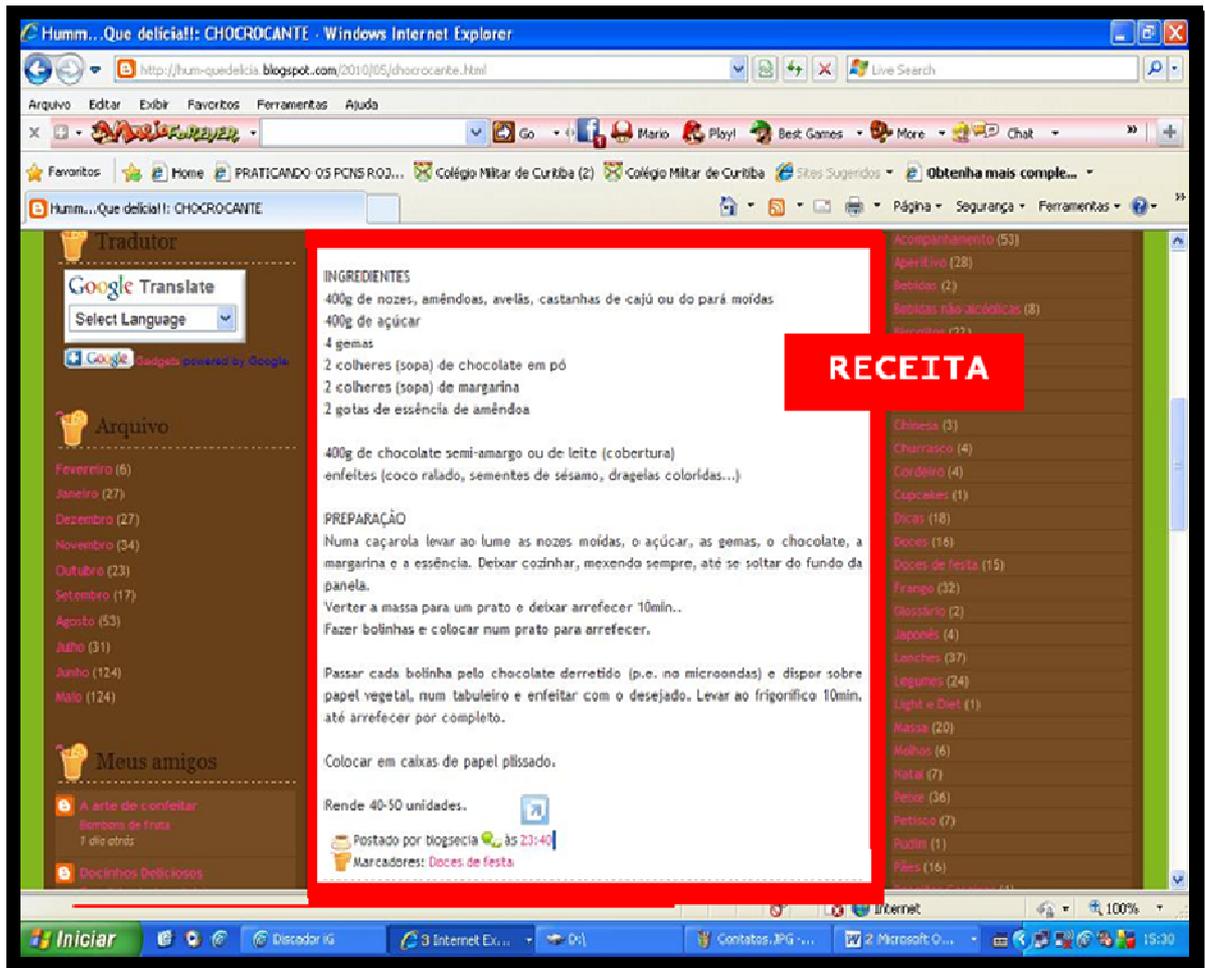


Figura 9: Receita Chocrocante - *Blog de Culinária Humm... que delícia*. Disponível em: www.hum-quedelicia.com Acessado em 19 de Novembro de 2010.

Receita é o único gênero que circula nas postagens desse *blog*, obedecendo a mesma *estrutura composicional* (ingredientes, modo de preparo, rendimento), *finalidade* (ensinar a preparar um prato) e *estilo* relativamente comum (verbos no infinitivo, frases curtas e objetivas para designar cada ação a ser feita) que aparecem nos livros tradicionais de receitas. Portanto, o que se constata é que desde o primeiro *blog* apontado por Amman (2009), o *Scripting News*, até os *blogs* atuais, houve uma abertura nas finalidades de produção dos textos publicados nos *blogs*, que não possuem mais uma unidade temática e podem tratar de qualquer assunto, de acordo com o propósito do locutor. É claro que aí estão incluídos a imagem que o locutor faz de seu interlocutor e as relações interpessoais que se estabelecem na tentativa de participar de uma comunidade virtual.

Frente à constatação de que os *blogs* multiplicaram suas finalidades e que não há apenas uma temática definida, mas um sem-número delas, constata-se que o *blog* não se configura como um único gênero discursivo, mas é composto por muitos gêneros diversificados.

Considerando também os estudos realizados por Araújo, pode-se dizer que o *blog* sofreu uma série de transmutações que o transformaram em uma espécie de gênero amalgamado no mundo virtual, sendo composto por múltiplos gêneros. Ressalta-se que a referência ao conceito de gênero discursivo (Bakhtin, 2003) é utilizada tão somente para compreender o funcionamento dos *blogs*, e não para caracterizá-los a partir desse conceito exclusivamente. No trabalho de Bakhtin (2003) a plasticidade dos gêneros é prevista, e, sendo o *blog* um novo tipo de textualização é necessário recorrer a outras (e atuais) fontes de referência que deem suporte para sua caracterização.

Na visão de Marcuschi (2001, 2002 e 2004), um dos estudiosos que têm se empenhado em discutir sobre as novas formas de textualização propiciadas pela internet, ao permitir que diferentes textos compartilhem o mesmo espaço simultaneamente e com múltiplas semioses, a internet desencadeou a (re) formação de gêneros já existentes, porém com características próprias do meio em que estão inseridos. Segundo Marcuschi (2004), a mídia digital permitiu o aparecimento do que o autor denomina de gêneros emergentes: aqueles que “trabalham com o discurso eletrônico” (MARCUSCHI, 2004, p. 60). O autor considera os *weblogs (blogs)* um desses gêneros textuais emergentes, porque “têm uma história própria, uma função específica e uma estrutura que os caracteriza como um gênero, embora extremamente variados nas peças textuais que albergam” (*ibidem*, p. 60).

Marcuschi desenvolve reflexões pertinentes acerca da relação entre gênero e hipertexto, explicando que “o hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 86). Para o mesmo autor, “a internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros” (MARCUSCHI, 2001, p. 86). A esses gêneros mencionados, o autor denomina “*emergentes*”, justamente por tratarem-se de novos fenômenos linguísticos que ainda estão surgindo, se desenvolvendo e mudando de forma veloz. Apesar das reflexões do autor colaborarem para a compreensão do fenômeno dos *blogs*, há uma calorosa discussão em torno da ideia de gêneros emergentes. Essa terminologia parece simplificar a teorização desses fenômenos textuais à mera novidade da internet, e, além disso, o termo “emergente” parece já não mais representar uma verdade para fenômenos tão presentes no cotidiano social.

Marcuschi (2001, 2002 e 2004) sinaliza para a importância de se considerar os novos gêneros (inclusive o *blog*) no âmago do contexto digital em que surgem, evidenciando a hipertextualidade como um dos diferenciais desses gêneros. O autor afirma que “os *blogs* funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos

regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede” (ibidem, p. 61). Porém, percebe-se que, apesar da grande contribuição do autor, inclusive para esse trabalho, não há uma caracterização hipertextual destes gêneros, inclusive para o *blog*, que, como discutido, não é apenas um diário virtual.

É Xavier (2002) que, em sua tese de doutoramento, argumenta a favor de que o hipertexto é formado pela bricolagem de várias linguagens (som, imagem e escrita). Estas linguagens, também chamadas de hipermídia, amalgamadas em um mesmo suporte (para ele, a tela do computador), constituem um *modo de enunciação digital*, cuja representação se dá pelo que o autor designa de *equação enunciativa*, representada na figura:

TEXTO + IMAGEM + SOM = HIPERTEXTO - MODO DE ENUNCIÇÃO DIGITAL
--

Fonte: Xavier, 2002, p. 110

Depreende-se que Xavier (2002) concebe o hipertexto a partir da coexistência da multimediosidade que se instaura através das linguagens da escrita, da imagem e do som. A noção de *enunciação digital* está alicerçada na *integração das várias mídias (verbo-auditivo-visual)* (XAVIER, 2002, p.105).

Ancorado nas discussões de Xavier e Marcuschi acerca do hipertexto e no conceito de transmutação de gêneros (BAKHTIN, 2000) é que Araújo (2004; 2007) se debruça na investigação de alguns gêneros oriundos do mundo digital. O autor acredita que o hipertexto como concebido por Xavier (2002), gera gêneros hipertextuais: “conclui-se que, sendo um *modo de enunciação digital*, o hipertexto gera gêneros hipertextuais, como o chat na *Web*, os quais comungam de suas características.” (ARAÚJO, 2004, p. 99 [*grifos no original*]).

Compartilha-se do pensamento de Araújo sobre a existência de gêneros hipertextuais, dos quais o *blog* também é partícipe. Isso, porque ele apresenta em sua tessitura marcas indeléveis da riqueza plural da linguagem do hipertexto, de modo que os elementos sonoros, imagéticos e escritos se fundem para compor um espaço de interlocução mediado pela hipermídia digital, e complexificado pelas relações enunciativas. Considerando os múltiplos gêneros que circulam nos *blogs*, organizados através de *links* e permeados por diversas mídias, bem como a interação entre usuário-máquina-usuário, o conceito de gênero hipertextual é o que apresenta maior potencial para sustentar a descrição dos blogs nesse trabalho de transposição didática.

1.3.2 *Blog*: um gênero hipertextual e altamente interativo

Com base em Xavier (2002), nas observações de Marcuschi (2004) e em Chartier (1999), sabemos que o suporte material causa mutações nas estruturas da escrita, assim como nas maneiras de ler. Desse modo, o *blog*, na medida em que é fruto do ciberespaço e apresentado na tela do computador, caracteriza-se por suas peculiaridades hipertextuais, que fazem dele um espaço inédito e sofisticado de enunciação.

Um exemplo dessa sofisticação é que, se esse fosse um texto inserido na internet, contaria com recursos audiovisuais (músicas, símbolos, vídeos) e poderíamos selecionar algumas das palavras-chave, tais como **hipertexto**, **ciberespaço**, **autor** e **escrita** e marcá-las como *links*. Assim, o leitor poderia selecionar o caminho pelo qual faria a leitura, escolhendo tópicos e relacionando-os a outros textos.

Portanto, a noção de hipertexto que se assume está indissociavelmente ligada à idéia de ciberespaço, pois aqui o hipertexto é entendido primeiramente como um meio de informação que existe *on-line*, disponível no ciberespaço, em um computador. Possuindo uma estrutura composta por blocos de informações interligadas através de *links* (interconexões ou nexos) eletrônicos, o hipertexto oferece ao usuário diferentes trajetos para leitura, dispondo os recursos e a informação de forma não linear tal qual o *blog*, que é um instrumento⁸ de interação disponível no ciberespaço.

O termo *hipertexto* foi cunhado ainda na década de 60, por Theodor Nelson, que o considerava como

um conceito unificado de ideias e de dados interconectados, de tal modo que estes dados possam ser editados em computador. Desta forma, tratar-se-ia de uma instância que põe em evidência não só um sistema de organização de dados, como também um modo de pensar (NELSON *apud* KOCH, 2007, p. 23).

Nessa pesquisa, interessa-nos o hipertexto localizado em “um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si” (LÉVY, 2000, p. 44). Para Lévy (1996), o hipertexto funciona como uma forma de exteriorização da memória, um mapeamento do pensamento. Nesse mesmo sentido, reiteram-se as palavras de Bakhtin, que advoga que “tudo aquilo que, tendo se formado no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para

⁸ Utilizamos o termo “instrumento” com base na concepção de Vygotsky (1988), por compreender que os gêneros do discurso, e nesse caso os gêneros hipertextuais, assim como os signos, fazem parte dos artefatos de interação humana, apesar de terem uma orientação interna, nas palavras do autor.

outrem com ajuda de um código de signos exteriores.” (BAKHTIN, 1992, p. 111). O autor mostra que apesar da expressão ser exteriorizada, ela passa pelo crivo da subjetividade do sujeito, que molda a sua expressão em decorrência da situação que o cerca. Para Lévy (1996), a exteriorização da memória não se refere tanto ao conteúdo a ser expresso, mas à possibilidade de dispor as informações de forma integrada por nós, muito próxima da maneira como as pensamos. Para ele, isso é evidenciado pelo *hipertexto informático*:

Hierarquizar e selecionar as áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete, são outras tantas funções do *hipertexto informático*. (LÉVY, 1996, p. 37 [*grifos nossos*])

A não-linearidade, os *links* e os “nós” textuais, presentes nos blogs são alguns dos indicadores das marcas hipertextuais. Xavier (2002) caracteriza os hipertextos a partir do caráter multimodal que parece ser o grande curinga dos gêneros hipertextuais. Nesse sentido, compartilha-se da opinião do autor a respeito do que são hipertextos:

apenas os dispositivos “textuais” digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam *on-line*, isto é, os que estejam indexados à *Internet*, reticuladamente interligados entre si e que possuam um domínio URL ou endereço eletrônico, na *World Wide Web* (XAVIER, 2002, p. 26).

O hipertexto digital, ou informático, é, nesse cenário, definido como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e intuitiva:

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LEVY, 1996, p. 44)

Marcuschi (2004) explica que o hipertexto é uma forma de *organização cognitiva e referencial* cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de *possibilidades estruturais* que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas nem progressivas.

O *blog* partilha dessas características, evidenciadas através de três fatores: a) encontra-se no ciberespaço: para acessá-lo utilizamos um endereço eletrônico, conhecido como *http* (*hypertext transference protocol*). Esse endereço, promovido pela *World Wide Web*, nos direciona a uma página específica; b) possui uma estrutura baseada em blocos de informações, interligados através de links; c) os blocos de informação são constituídos de maneira

multimodal, isto é, através da utilização de diferentes recursos sonoros, imagéticos e verbais (tais como vídeos, músicas, figuras, etc.). No exemplo abaixo, selecionamos o blog “A Eterna Estrangeira”, que pode ser acessado através do endereço <http://www.aternaestrangeira.blogspot.com>.

The image shows a screenshot of a blog post from 'A Eterna Estrangeira'. The page is divided into several sections, each highlighted with a red box and a letter:

- F**: The header image showing a woman's profile and a ship on the water, with the text 'A Eterna Estrangeira'.
- A**: The main text of the post, starting with 'Até logo' and describing a moment of reflection.
- B**: The footer information, including 'POSTADO POR TATIANA LAZZAROTTO ÀS 20:07' and '4 COMENTÁRIOS'.
- C**: A sidebar section titled 'ESSA QUE VOS FALA' by 'TATIANA LAZZAROTTO', containing a short text and a link to 'VISUALIZAR MEU PERFIL COMPLETO'.
- D**: A sidebar section titled 'TWITTER / TATILAZZ' with links to 'Até logo' and 'a procura eterna'.
- E**: A sidebar section titled 'PASSARAM POR AQUI...' with the text 'Domínio Grátis'.

Figura 10: Composição dos blogs: *A eterna estrangeira*. - Disponível em www.aternaestrangeira.blogspot.com.br. Acessado em Fevereiro de 2009.

Esse *Blog* é um protótipo bastante similar à maioria dos outros. Os quadros vermelhos foram aqui introduzidos com o intuito de marcar os diferentes blocos que compõem o todo hipertextual de um blog para conceituar os dispositivos hipertextuais, a autora considera que são recorrentes na composição de um *blog* os seguintes elementos:

- A. **Post:** o texto mais importante da página, escrito diariamente pelo *blogueiro*. O *post* funciona como um espaço de publicação dentro do *blog*, não sendo, portanto, um gênero, mas os abrigando.
- B. **Comentários:** espaço no qual o leitor pode contribuir/interagir com autor-texto-leitor;
- C. **Perfil:** *Link* de acesso às informações sobre o blog e seu autor.
- D. **Barra de Navegação Local:** reúne os *links* considerados pelo autor como importantes para o leitor. A barra de navegação local ainda cumpre o papel de estabelecer o contato entre os *blogueiros* e divulgar os *blogs* mutuamente. Há ainda uma barra de navegação que armazena todos os textos já publicados no *blog*, compilando-os por anos e meses, geralmente essa barra é denominada “histórico” ou “arquivo”.
- E. **Indicador de número de visitas:** possibilita ao usuário visualizar o número de acessos que o blog teve desde sua criação, com números atualizados.
- F. **Título da Página:** *A Eterna Estrangeira*, composto tanto pelo enunciado, quanto pela imagem que o completa. O título da página é, na verdade, o próprio nome do *blog*, escolhido pelo *blogueiro*, a fim de representar o seu universo virtual.

1.3.3 O *Post* e o Comentário: ferramentas de diálogo

Excetuando-se o título da página, cada um dos elementos abriga um gênero discursivo distinto, embora recorrente. Por exemplo, o quadro A refere-se ao espaço destinado ao *Post* ou *postagem*, no qual podem aparecer gêneros dos mais variados, desde uma lista até uma crônica, como é o caso do texto *Até Logo*, ali inserido. O *post* funciona como um espaço para publicação extremamente plástico, pois de acordo com as finalidades do escrevente haverá a seleção do gênero a ser exposto.

No que concerne à forma composicional, a maioria dos *blogs* não possui um limite de caracteres por postagens, mas eles aparecem sempre com um cabeçalho indicativo da data e da hora, conforme aponta Komesu:

A marca explícita do tempo no evento textual dos *blogs* pode ser observada também na indicação da hora de sua *postagem*, ou seja, de seu envio, na assinatura que se encontra abaixo do texto. (KOMESU, 2004, p. 114).

Komesu (2005) também conclui que os *blogs* são marcados pela função fática da linguagem, por estabelecerem comunicações mais rituais e menos informativas. Um fator decisivo para efetuar uma transposição didática é a forma de produção das postagens. As postagens nos *blogs* podem ser realizadas de forma assíncrona, isto é, não dependem da

presença simultânea do interlocutor. No chat, bate-papo ou no MSN os interlocutores estão presentes na comunicação instantânea, o que os obriga a utilizarem uma linguagem próxima da fala, mais rápida e, por isso, menos planejada. Já no *blog*, o escrevente tem a oportunidade de planejar sua escrita, revisá-la e alterá-la até o momento da publicação. Depois de publicado, ainda é possível editar o texto, independentemente do tempo transcorrido. Assim, em sala de aula essa característica pode ser aproveitada, já que permite ao sujeito trabalhar sobre sua escrita.

Em relação ao estilo de escrita empregada nos *posts*, pode-se dizer que ele acompanha os gêneros nele vinculados. Ou seja, não são os *posts* que carregam certo tipo de linguagem e sim os gêneros ali expressos. Consultando a bibliografia sobre a linguagem utilizada nos *blogs*, encontramos descrições interessantes nos trabalhos de Ruiz (2005) e Caiado (2007). No primeiro, assinala-se que a autora observa que “a linguagem do *blog* mostra-se na fronteira entre a fala e a escrita, apresentando marcas que refletem o quanto as escolhas gramaticais, lexicais e semânticas do internauta são motivadas pelo contexto situacional em que é produzida” (RUIZ, 2005, p. 115). Mas não é isso que se observa em grande parte dos *blogs*, a exemplo do apresentado na figura 10. O que se pode perceber é que, compreendendo que o estilo é uma característica inerente a cada gênero do discurso em situações específicas, a opção por determinado tipo de estilo varia de acordo com o gênero discursivo utilizado a cada situação comunicativa, bem como variará em função dos interlocutores. Portanto, as tentativas de generalização podem distorcer o que realmente acontece nos *blogs* em relação à linguagem empregada.

Quanto ao trabalho de Caiado (2007), a autora mostra que os alunos adolescentes tendem a realizar a adequação da linguagem nos *blogs*, reconhecendo que existe um conhecimento empírico que norteia a reorganização da linguagem. A autora cita como exemplo as abreviaturas das palavras, que são realizadas com base em conhecimentos de regularidades fonéticas, de forma que as abreviaturas também obedecem a certo padrão para se constituir como tal. Para Caiado (2007) a linguagem abreviada em *blogs* de adolescentes é fruto das relações identitárias aí estabelecidas.

É no *Post* também que ocorre a multisssemiose, pois esse espaço pode ser composto por diferentes mídias, desde sons até imagens. Por ser um espaço dinâmico, que abriga muitos gêneros e semioses, o *post* é uma ferramenta interessante para o trabalho com a escrita em situações de ensino-aprendizagem.

O campo B – *Comentários* - funciona como uma ferramenta de interação entre o escrevente e os leitores dos *posts*. Através dessa ferramenta, aqueles que leem a publicação

podem deslocar-se para o papel de autores, expondo sua opinião através da escrita. Ao abrir o *link* Comentários, aparecem textos organizados de forma similar, como se pode observar na figura abaixo:



Figura 11: Ferramenta Comentários. Fonte: *A eterna estrangeira*. Disponível em www.aeternaestrangeira.blogspot.com.br. Acessado em Fevereiro de 2009.

Nota-se que todos os textos que aparecem na figura 11 possuem elementos estruturais gerados pela própria página do *blog*, a saber: nome (ou nickname) de quem comentou; corpo do texto; data e hora da escrita. Além disso, quanto à estrutura composicional, todos os textos são breves, variando entre 5 e 10 linhas, uma vez que muitos hospedeiros de *blogs* delimitam um número máximo de caracteres para os comentários.

O conteúdo temático expresso nos comentários é baseado na emissão de um parecer sobre as informações que aparecem na postagem. Assim, a finalidade de comunicação nesse gênero é a de comentar sobre os textos lidos, seja para elogiar, criticar, concordar, complementar ou simplesmente demonstrar que a leitura foi realizada. Assim, observa-se que no primeiro comentário, Eliane Crespo registra elogios sobre o texto, dizendo que se identificou com ele; enquanto no terceiro comentário, a *blogueira* Dulcinéia tece uma espécie

de crítica (“*está ficando meio melodramático seu blog, Tati*”), e devolve a palavra para a escrevente através da pergunta: “é uma nova personalidade?”.

A ferramenta *Comentários* é um recurso que acentua o grande diferencial do hipertexto informático: a otimização da interatividade através de dispositivos que permitem que todos participem da interação de forma igualitária, principalmente por assegurar que todos possam assumir a palavra como locutores.

O interlocutor já vinha sendo visto com mais poder nos estudos de Bakhtin. Aprendemos que o texto, como lugar da interação, é sempre direcionado, pensado e estruturado em função do outro. É sempre com vistas ao dialogismo que um texto se estrutura, obedecendo a certas normas formais e sócio-históricas. Como apresentado na seção 1.3, todo enunciado vem sempre em resposta a outros enunciados e também tem origem nas palavras alheias. Bakhtin (2003) avigora essa discussão mostrando que os enunciados são sempre atitudes de resposta a outros enunciados, eles não surgem em um vácuo, e sim, permeados por outros dizeres. Destarte, os comentários emitidos nas páginas dos *blogs* evidenciam os elos que se criam durante a interação verbal e são atitudes responsivas palpáveis, pois materializam o processo de transformação das palavras alheias em palavras novas, palavras pessoais, nos termos de Bakhtin (2003).

A interação do leitor com o texto ocorre justamente através do cotejo de ideias, uma vez que as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico e vivencial, como esclarece Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p. 95, [grifos no original]).

Menegassi (2009) explica que os signos suscitam um choque entre o conteúdo vivencial e ideológico nele imbuídos e o mundo interior do outro, que o recebe a partir das coerções da enunciação. Um diálogo no qual há a “exclusividade da concordância entre os interlocutores tende ao idealismo.” (MENEGASSI, 2009, p. 12). O autor explica que nas relações sociais esperam-se posições diferenciadas dos interlocutores para que haja continuidade do diálogo. E é justamente esse cotejo de ideias que ocorre na produção dos *Comentários*, pois através deles os usuários podem assumir a palavra e completar o texto lido, recusando-o, criticando-o, dentre diversas possibilidades.

O elemento mais interessante para esse trabalho em relação aos comentários é a participação do interlocutor, que se faz presente de forma escrita para o locutor, alternando os papéis locutor-interlocutor. Considerando o caráter dialógico das interações verbais, pondera-se que os *comentários* são dispositivos que elevam a capacidade de diálogo na *blogosfera*. Em primeiro lugar, a busca do escrevente pelos seus pares, marca de antemão a presença de um tipo de interlocutor com quem o *blogueiro* quer dialogar. Bakhtin/Volochinov (1995) explicam que existem três tipos de interlocutores externos, pertencentes ao universo social do locutor e que podem apresentar-se como “real”, “virtual” ou “superior”. O interlocutor externo real é aquele que possui uma imagem física, que influencia o locutor por estar em contato direto com ele, ou ainda por meio da representação da imagem desse interlocutor. Por exemplo, no *blog*, o escrevente possui um campo de interlocutores que participam da *blogosfera*, um conjunto relativamente estável de companheiros de que utilizam os *blogs*. Esses interlocutores, muitas vezes, estão presentes em sua lista de contato, seja através de *nicknames* ou nomes reais. Além disso, ao projetar sua imagem em um *blog*, o escrevente já possui uma imagem do interlocutor que quer atingir, de acordo com os temas que aborda. Esses interlocutores que fazem parte dessa comunidade virtual (seja como leitores ou escreventes) são os interlocutores reais para o escrevente.

Menegassi e Fuza (2006) elucidam que o interlocutor é virtual, por sua vez, quando sua imagem é projetada, mas não existe um contato direto entre ambos. Nesse caso, nos *blogs*, além dos interlocutores conhecidos pelo escrevente, há ainda aqueles interlocutores que circulam pela internet, que podem a qualquer momento acessar o seu *blog*. Assim, o sujeito escreve um texto para alguém virtual, que não sabe quem é, mas sabe que existe.

O terceiro e último é o interlocutor superior, responsável por determinar as regras e padrões que devem ser respeitados ao se produzir um enunciado, evidenciando que a internalização ocorre do social para o individual. Assim, o interlocutor superior é o auditório social do escrevente, isto é, a imagem que o escrevente faz da sociedade em que está inserido, mais precisamente, são as próprias ideologias em jogo na interação, na tentativa de respeitar os valores e critérios por elas impostos. Assim, o escrevente preocupa-se também em pensar nos interlocutores que poderão ler os seus textos e os juízos de valores que podem emitir.

Do ponto de vista dos que escrevem os comentários, os interlocutores virtuais e superiores são os mesmos dos escreventes, porém o interlocutor real será o dono do *blog*, a quem o comentário é dirigido em primeira instância.

1.3.4 Outros componentes hipertextuais na interação leitor-autor nos *blogs*

Além do *Post* e do *Comentário*, os *blogs* são compostos pelos elementos (figura 10): C (Perfil); D (barra de navegação local); E (indicador do número de visitas) e F (título da página). Todos esses elementos funcionam como blocos de informação, que podem funcionar como gêneros independentes ou recorrentes. Koch (2007) explica que, no hipertexto, esse é o fenômeno de Descentração ou multacentramento – a descentração estaria ligada à não-linearidade, que é a possibilidade de um deslocamento indefinido de tópicos. Contudo, não se trata de uma simples agregação aleatória de fragmentos textuais, e sim de uma rede de possibilidades que serão acionadas e relacionadas através do trabalho do leitor, dando a forma final ao texto através de suas escolhas. Isto é, no hipertexto, o multacentramento permite ao leitor fazer as ligações entre os nós e *links*, que configurarão, a cada leitura, um texto inédito, formado pelas escolhas que o hiper-leitor realizou.

Apesar de todos os elementos do *blog* serem projetados pelo editor (o escrevente), o leitor é quem os reúne e os organiza de acordo com o percurso de leitura que vai traçando. O *blog* enquanto gênero hipertextual otimiza a responsabilidade ativa do leitor. Ele faz com que o leitor seja mais ativo, pois necessita de demanda cognitiva e física para realizar escolhas, *linkar* palavras, gerenciar as ações feitas na tela. Nesse sentido, Lévy aponta que: “O leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo que interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa.” (LÉVY, 1996, p. 30)

Considerando o hipertexto como uma fonte de múltiplos percursos de leitura, o leitor participa da redação à medida que organiza a disposição final do mesmo: “Os leitores podem não apenas modificar as ligações, mas igualmente acrescentar ou modificar os nós (textos, imagens, etc.)” (LÉVY, 1996, p. 45).

A não-linearidade, ou seja, a possibilidade de escolha imediata e pontual de *links* ou textos parece ser o ponto de partida para definir aquilo que vem sendo chamado de coautoria. Segundo Koch, o leitor do hipertexto tem a possibilidade de optar entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e de aprofundamento de um tema (KOCH, 2002, p. 63).

Por sua vez, Xavier (2004) acredita que a leitura no hipertexto potencializa uma “emancipação do leitor”. A partir dos *links*, o chamado hipernavegador pode seguir por rotas diferentes daquelas originalmente concebidas pelo autor. Os “nós” (ou blocos de texto) e os *links* diluiriam qualquer contrato que teria sido firmado entre autor e leitor para o

estabelecimento de um ponto de chegada da leitura do texto eletrônico. Para Xavier, tal contrato é o que parece ocorrer nos livros convencionais. O estudioso pondera, entretanto, que a emancipação do leitor não o exime de ser afetado pelas condicionantes sócio-culturais de sua origem local, nem por aquelas que extrapolam seu espaço antropológico imediato (cf. XAVIER, 2004, p. 177).

Os estudos sobre hipertexto tendem a colocar o leitor no patamar de autor. Em suma, aponta-se para essa conceituação pelos aspectos expostos, a saber:

- Possibilidade de traçar seu percurso de leitura;
- Ser o responsável pela configuração final do texto;
- Suposto apagamento da voz do autor;
- Possibilidade de intervir na escritura do texto.

Lévy defende também que “a hipertextualização objetiva, operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor.” (LÉVY, 1996, p. 45). O estreitamento (ao menos aparente) dessa relação dificulta a delimitação entre os papéis, é o devir materializado do pensamento bakhtiniano, no qual locutor e interlocutor partilham de todo o processo de produção de um enunciado: um só existe em função do outro.

Finalizando esse capítulo, assinalam-se as seguintes características dos *blogs* essenciais para essa pesquisa, discutidas até o momento:

- O *blog* é um gênero hipertextual, composto por diversas semioses e gêneros recorrentes; que sofreu uma sequência de modificações desde sua criação até o momento atual e que o tornam uma forma inédita de escrita;
- O *post* permite que qualquer gênero circule no *blog*, a critério do escrevente (e aí estão inclusas a finalidade da escrita e a imagem que o *blogueiro* faz de seus pares/interlocutores);
- No *post*, há a escrita assíncrona, que permite ao escrevente planejar, ler, revisar e modificar seu texto infinitamente;
- Os *Comentários* potencializam e evidenciam a participação dos interlocutores na *blogosfera*, permitindo que o locutor observe a resposta dada ao seu texto e possa, a seu critério, modificá-lo;
- O *blog* permite que a utilização de diferentes recursos imagéticos, verbais e sonoros em sua composição, principalmente através do *Post*.
- As relações entre escreventes e leitores vão constituindo comunidades virtuais, nas quais se prioriza o relacionamento amistoso e a busca por identificação. A

blogosfera, uma das esferas de comunicação na internet, dá origem a uma linguagem de estilo amistoso e fraterno.

1.4 Gêneros (hiper)textuais e ensino da escrita

Ao olhar para a produção escrita em situação de ensino, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, o gênero discursivo, ou textual, pode ser visto como o texto que será produzido pelo aluno, inserido na sociedade (considerando-se a realidade social e histórica em que vive), que será enviado a um interlocutor socialmente eleito e constituído. Com vistas a esses pressupostos, Geraldi (1999) explica que, em uma situação de ensino para produzir um texto – em qualquer modalidade –, é preciso que o locutor:

- a) tenha o que dizer;
- b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constitua-se como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) escolha estratégias para realizar os tópicos anteriores.

Todos os elementos acima citados condensam, de certo modo, os conceitos sobre a interação verbal. Portanto, ao desenvolver uma atividade de escrita em contexto de ensino-aprendizagem, desde as atividades prévias até a reescrita do texto, dever-se-ia contemplar todos esses elementos, a fim de minimizar uma artificialização da escrita. E isso não deveria funcionar na escola como uma atividade meramente avaliativa, mas, antes, como uma atividade de inserção social em práticas de letramento.

A esse respeito, Menegassi (2003) mostra que alguns dos elementos elencados por Geraldi (1999) são “apagados” nas atividades de escrita em sala de aula, por diversos motivos, como comandos de escrita mal formulados e o próprio despreparo docente, pois o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores” (MENEGASSI & OHUSCHI, 2007, p.789). O professor sente-se angustiado com a atividade de escrita e

Ao interagir com o texto, o professor acaba por apresentar ao aluno sua leitura e, conseqüentemente, altera o texto, a partir da produção de sentido que lhe confere, alterando também a visão do aluno sobre sua própria leitura, já que, em virtude da autoridade constituída do professor (Geraldi, 1993), em sala de aula, o discurso deste torna-se o discurso que o aluno “deve reproduzir”. Infelizmente, essa visão é ainda muito comum e corrente. (MENEGASSI & OHUSCHI, 2007, p.791)

Para que a escrita seja tomada como uma forma de ação, de interação, composta pelos elementos discutidos à luz do Sociointeracionismo, ela precisa ser vista como um trabalho que

necessita de mediação e aprendizagem, pois “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, o qual possibilita “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997, p. 83).

A escrita concebida como um trabalho, na escola, deve passar por uma série de etapas, que colaborarão para uma atividade de escrita efetiva. Fiad & Mayrink-Sabinson (2004) apontam algumas dessas etapas: planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita. Assim, o texto passa a ser visto como processo propenso a mudanças, melhorias, retificações, a partir do diálogo com o outro, que pode ser o professor (não como único interlocutor, mas como um mediador entre o texto produzido e o texto reescrito), o colega e, principalmente, o outro de si próprio, que exige que o escrevente saia dessa posição de escritor e passe a ser o leitor de seu texto. Às etapas discutidas por Fiad & Mayrink-Sabinson (2004), acrescentamos ainda as atividades de leitura, anteriores à produção textual. Implicitamente, ao retomarmos Bakhtin que diz que “todo enunciado é apenas um elo na cadeia discursiva”, consideramos que a escrita está, ou ao menos deve estar, indissociavelmente ligada à leitura, pois

Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início os enunciados dos outros; depois do seu término os enunciados responsivos dos outros [...] (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Vista como interação, a escrita é uma resposta não apenas de como se deu no aluno um processo de internalização, mas como o sujeito devolve a palavra ao meio social em que está inserido.

Comprendemos a leitura como condição para a atividade de escrita. A leitura, nesse caso, não se restringe à folha do papel, ou à tela do computador, mas antes, ratificando as palavras de Leffa (1996), a leitura como um processo de representação, no qual não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. Proposta preconizada nas palavras de Freire (1987), que, há mais de duas décadas, introduziu a famosa e repetida máxima de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Dell’Isola advoga que: “A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes dispositivo de produção.” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73). Evidencia-se, assim, que leitor e texto estão em contínua produção de sentidos; o texto nunca está acabado, pois, se pensarmos pelo viés dialógico de todo enunciado, a leitura de um texto desencadeará sempre uma atitude de resposta, seja ela imediata, muda ou retardada, como veremos adiante.

A leitura, tomada na abordagem interacionista da linguagem, é vista, portanto, como coprodutora de sentidos, como se depreende dessa citação:

[...] leitura como instauradora de diálogos, propiciando diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e reconhecer o outro. Considera-se também o ato de ler como uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula. (PERFEITO, 2005,13)

Se recorremos à leitura para falar da atividade de escrita, é porque compreendemos, com respaldo de Zanini (2009), que tais atividades devem acontecer de modo integrado em torno de um objetivo de ensino:

[...] um ensino de língua materna que tem o texto como sua unidade e seu objeto de ensino revela a interação entre os sujeitos, o que significa, na prática, articular atividades de leitura, de produção de textos e de reflexões sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de uso [...]. (ZANINI, 2009, p. 14)

De acordo com Geraldi (1993), o texto deve ser ponto de partida e de chegada nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, a leitura é uma das etapas imprescindíveis, o ponto de partida, para colocar o aluno em contato com o gênero discursivo estudado, suas características e funções sociais. Justifica-se que, se na interação verbal, as palavras vêm sempre de outras palavras, como discutido por Bakhtin (2003), há a necessidade dos sujeitos interagirem com o texto para irem apropriando-se das suas peculiaridades formais e de significação.

A leitura também é importante no momento de revisão do texto, pois, segundo Fiad & Mayrink-Sabinson (2004), é no momento da revisão que o sujeito poderá ler e analisar seu próprio texto para, em seguida, reformulá-lo. Para Menegassi, no momento da leitura do seu próprio texto, o professor deve dialogar com o aluno a respeito do texto produzido e estimulá-lo a se posicionar como leitor do seu próprio texto. A partir da noção de interlocutor/outro de Bakhtin (2003), o aluno precisa dialogar com o outro de si próprio a fim de (re)avaliar sua produção, para que

o aluno tenha condições concretas de adentrar na temática e no processo de produção textual, dialogando com o outro e consigo mesmo, de modo a expressar, na escrita, o conhecimento internalizado por meio de uma expressão e estilo peculiares. (MENEGASSI & MELENTACHI, 2007, p. 659)

Quanto ao papel do professor nesse processo de revisão, é importante o diálogo (oral ou escrito) com apontamentos para o aluno, tais como questionamentos, observações e,

principalmente, sugestões para melhoria. Nesse âmbito, se faz necessária também a etapa de análise linguística, que, para Geraldi (1986), é a análise do “erro para autocorreção”, o autor explica que os critérios para realizar a análise linguística são:

- a) Partir dos problemas do texto do aluno, podendo até comparar as estruturas empregadas com outros textos do mesmo gênero;
- b) Deverá ser pautada na própria leitura dos textos produzidos pelos alunos;
- c) O professor deverá abordar um tópico de cada vez;
- d) Pode ocorrer coletiva ou individualmente.

Baseando-se nesses pressupostos, o capítulo a seguir discute como a pesquisa se efetivou na prática.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se a trajetória realizada para desenvolver a pesquisa e os caminhos metodológicos utilizados na investigação. Assim, contextualizam-se o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados na investigação, os sujeitos envolvidos e a descrição do contexto no qual a pesquisa aconteceu.

2.1 A natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativa, necessitando, para isso, percorrer os caminhos da coleta de registros. A opção por esse tipo de pesquisa deve-se ao fato de ela permitir que o pesquisador não esteja à margem da realidade que estuda, mas esteja nela, envolva-se com ela, possibilitando investigar os sujeitos envolvidos, suas relações, o contexto em que estão inseridos, até o produto final.

Segundo Lüdke e André, na pesquisa qualitativa

é importante que a interação com o objeto de estudo permita, não só, o entendimento pelos sujeitos analisados, como também um distanciamento necessário para que todos os elementos surgidos da realidade sejam considerados na pesquisa de forma reflexiva e crítica. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21)

De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco aspectos fundamentais que configuram tal estudo. O primeiro se refere ao fato de que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. O segundo delimita que “os dados coletados são predominantemente descritivos”. Observa-se, ainda, que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. O quarto aspecto é “o ‘significado’ que os indivíduos dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” e, por fim, “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (cf. *idem*, p.11-3).

Nesta pesquisa, adotam-se alguns desses procedimentos, à medida que se tem o contato direto e prolongado do pesquisador com o meio e a situação investigada numa prática de observação, de coleta e de interação com os alunos leitores-autores. Também se pode acrescentar que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (*idem*, p.11).

Outro aspecto relevante são os dados da pesquisa, predominantemente descritivos, oriundos do registro e análise dos materiais coletados no processo de transposição didática,

aqui exposto. Assim, os dados são os textos, enunciados concretos: entrevistas, comentários dos blogs, notas de campo, questionário aberto. Materiais que apresentam informações que desencadeiam a pesquisa.

Acompanhando a concepção de língua como interação, que busca compreender não apenas o texto-produto, mas antes as relações discursivas advindas das diferentes práticas sociais, esta pesquisa tem como foco o processo de escrita analisado e não exclusivamente o texto-produto. A produção do texto, no âmbito desta pesquisa, é vista como um dos eixos que propiciam a prática social da escrita, atrelada às atividades de leitura e análise linguística. Desse modo, a própria filiação teórica sociointeracionista define a necessidade de tratar o processo em si e não apenas o produto.

A quarta e última característica dessa pesquisa se refere ao tratamento dos dados que tende a seguir um processo indutivo, à medida que os dados são interpretados pelo prisma do investigador, sustentado pela teoria escolhida. Convém assinalar que, na perspectiva teórica utilizada por esta pesquisa, não pode haver descrição sem interpretação, ou seja, ao analisar o texto e, por isso, o discurso, o próprio analista é envolvido no gesto de interpretação.

É Erickson (1988) que utiliza o termo interpretativista para referir-se ao conjunto de enfoques da investigação observacional participativa, por ser mais abrangente que muitos outros casos, por exemplo, estudo de caso. Nessa perspectiva, também Vasconcelos versa que, em pesquisas de cunho qualitativo ou interpretativo, necessita-se que o pesquisador:

1) escolha o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada. (VASCONCELOS, 2002, p. 283)

Acredita-se que esse percurso metodológico é o mais indicado para diagnosticar e compreender a produção de textos dentro do ambiente virtual em situação de ensino. Isso se deve pois o pesquisador pode envolver-se com a realidade da sala de aula, entender o que se sucede nesse espaço quanto ao ensino-aprendizagem da escrita, problematizar e buscar respostas que elucidem eventuais dúvidas e dificuldades e, conseqüentemente, contribuir com uma reflexão crítica acerca da utilização da ferramenta *blog* no ensino de línguas.

2.2 O contexto amplo da pesquisa: Paraná Digital

Para desenvolver a pesquisa, foi necessário verificar quais os recursos técnicos e físicos (laboratórios de informática, acessibilidade à internet, etc.) disponibilizados no ensino público,

contexto dessa pesquisa, que corroboram a utilização da informática como recurso didático e comunicativo e, por conseguinte, para a realização desse trabalho. Procura-se averiguar quais as políticas educacionais desenvolvidas para abrigar e promover o uso da internet como ferramenta de apoio ao ensino no Paraná.

Nesse ensejo, constatou-se que o governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, implementou o programa "Paraná Digital" com o objetivo de difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, através da ampliação das *Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação* (responsáveis por gerenciar e apoiar o uso das TICs), bem como com o repasse de computadores, com conectividade à internet e a um ambiente virtual para criação, interação e publicação de dados provenientes das escolas públicas do Estado do Paraná.

O Programa Paraná Digital abrange todas as escolas do Paraná, interligando-as por meio da CELEPAR – Companhia de Informática do Paraná. Desse modo, todas as escolas possuem acesso à internet e estão vinculadas ao Projeto “Dia a dia Educação”, um portal que armazena dados das escolas e dos alunos e que possui informações sobre escolas, professores e comunidade. O portal é completo e lança o usuário para diferentes janelas, nas quais se pode consultar dados, documentos, estatísticas, etc.

Segundo os dados do Núcleo Regional da Educação de Guarapuava, quase a totalidade das escolas do Paraná (2.185) estão equipadas com laboratórios de informática, com recursos físicos e técnicos para uso, sendo todos eles padronizados com o sistema operacional LINUX⁹. Os usuários, alunos e professores, possuem um cadastro com nome e senha e podem utilizar todos os programas, acessar a internet, consultar boletins, e ainda armazenar seus arquivos em rede, dentre outras ações. Ressalta-se que nem todos os colégios possuem a mesma estrutura e a mesma forma de funcionamento interno, pois, durante a pesquisa, observou-se laboratórios com maior número de computadores, mas não é possível precisar o motivo dessa discrepância.

No currículo da Educação Básica do Paraná, não existe uma disciplina exclusiva de “informática”. Os laboratórios devem servir como ferramentas de apoio aos professores e estudantes, assim, a utilização dos mesmos depende exclusivamente do professor, que pode promover, ou não, o uso deles em suas aulas ou projetos. Para dar suporte às atividades docentes, existe o setor *Apoio ao uso das tecnologias*, que faz parte do *Portal Dia-a-dia*

⁹ Segundo o site linux.org, LINUX é um *software* brasileiro que permite o funcionamento de todos os programas dentro de um computador que o tem como sistema operaciona. Foi criado em 1991, por Linus Torvalds. Atualmente, esse é um sistema estável e gratuito.

Educação e que, além de promover cursos de aperfeiçoamento, também faz atendimento *in loco*, e disponibiliza materiais e documentos para consulta *online*.

Vale ressaltar que o programa *Paraná digital* está em processo permanente de aprimoramento, abrangendo cada vez mais colégios. Na situação de visita ao Núcleo Regional de Educação, mais duas escolas estavam sendo incluídas no Programa.

Apesar do aumento no número de colégios equipados com laboratórios, ou que tiveram os laboratórios ampliados, os dados divulgados pelo Programa *Paraná Digital* mostram que não houve aumento no tempo das horas de uso dos computadores. Muito pelo contrário, em Guarapuava, o número decaiu, como é possível aferir dos gráficos abaixo:

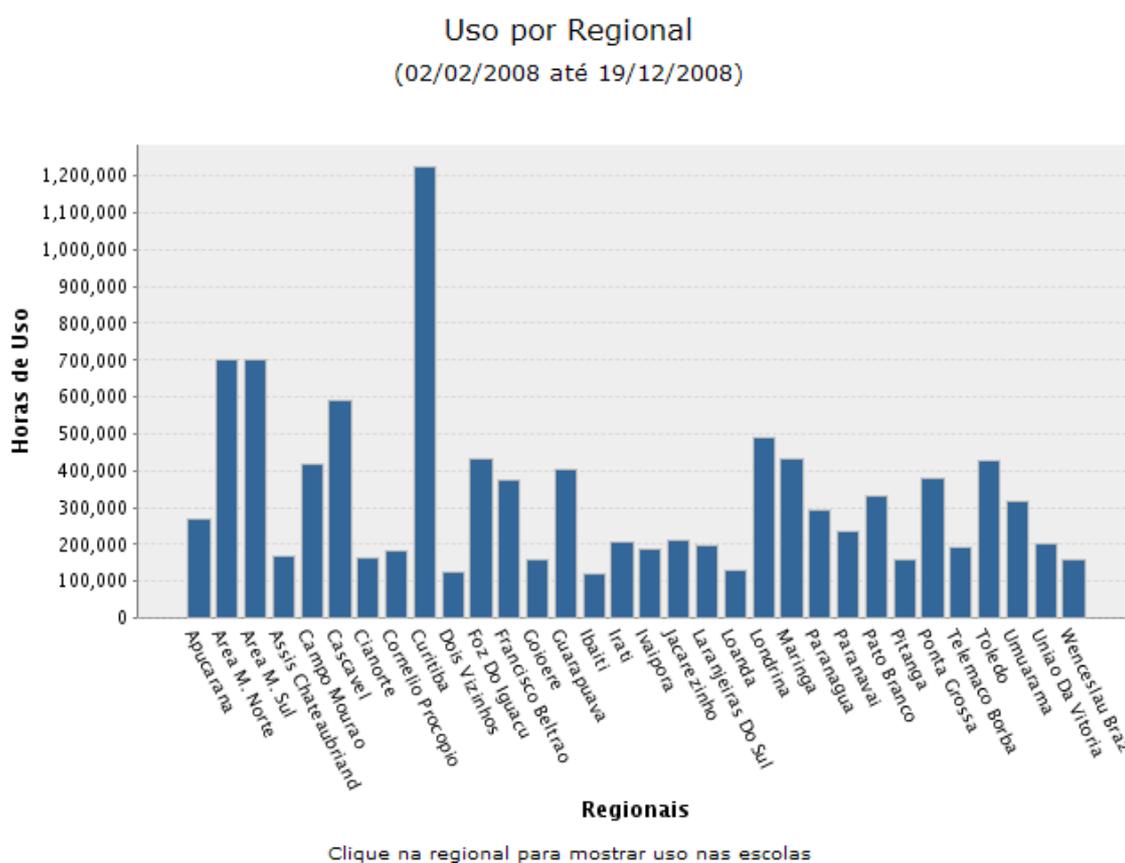


Figura 11: Horas de uso de computadores nas escolas do Paraná. Disponível em: <http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/pentaho/jsp/PrdDashboardData.jsp?dataInicial=03%2F02%2F2008&dataFinal=19%2F12%2F2008>

O gráfico mostra que durante o período letivo de 2008, o Paraná Digital registrou 400 mil horas de uso dos computadores nas escolas da Regional de Guarapuava, constituída por 8 municípios e 4 distritos. Na sequência, o gráfico abaixo traz os dados referentes ao período letivo de 2009:

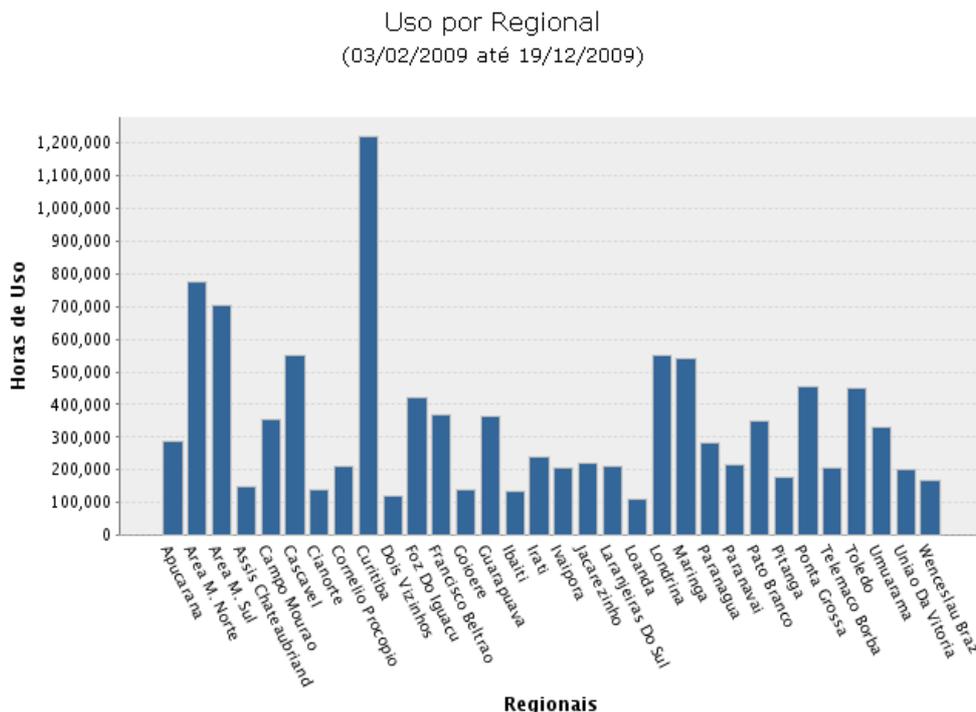


Figura 12: - Horas de uso de computadores nas escolas do Paraná. Disponível em: <http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/pentaho/jsp/PrdDashboardData.jsp?dataInicial=03%2F02%2F2009&dataFinal=19%2F12%2F2009>

O gráfico acima registra um decréscimo no tempo de conexão nas horas de uso dos computadores, em relação ao ano de 2008. O total de horas baixou para menos de 400 mil, apesar do número de computadores em funcionamento ter aumentado. Embora os dados não possam mensurar os fatores que motivaram esse decréscimo, pode-se perceber a baixa utilização dos recursos digitais em questão, através da observação da média de uso dos computadores por usuários (professores, alunos e funcionários) na região de Guarapuava nesse mesmo período:

Números

Escolas Monitoradas: 51 de 2185 (2,33%)

Número de Usuários: 49.130,00

<http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/pentaho/jsp/PrdDashboardData.jsp?dataInicial=03%2F02%2F2009&dataFinal=19%2F12%2F2009>

Como na Região existe mais de 49 mil usuários, a média de uso dos computadores por usuário foi de 7,7 horas por ano (menos de uma vez por mês), ressaltando que nem todos os usuários são alunos, pois o programa contabiliza todos os computadores conectados ao Paraná Digital (secretaria, sala de professores, biblioteca), o que diminui ainda mais esse índice. Esses dados permitem constatar que ainda há pouca utilização, dentro da escola, de recursos de

informática. Os mesmos índices confirmam o que se percebeu na escola pesquisada: que ainda há muita dificuldade dos professores em integrar esses recursos dentro da prática de ensino. A professora da turma mencionou que trabalhou no laboratório poucas vezes, e todas para realizar pesquisas em sites de busca.

È claro que a internet não pode se tornar a única ferramenta de ensino, mas dada a sua heterogeneidade de gêneros textuais; sua riqueza de recursos multimodais, bem como a importância que assumiu na sociedade atual, é necessário que ela seja tomada como ferramenta de ensino, principalmente de ensino de línguas.

Assim, o contexto amplo da pesquisa fornece, de um lado, recursos físicos e técnicos para a execução de atividades didáticas por meio da informática, e de outro uma grande dificuldade de sistematização e execução dentro das escolas. Fatores que reforçam a necessidade de pesquisas que contribuam para o melhor entendimento e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem por meio do uso do computador e da internet.

2.3 Os sujeitos e o contexto da pesquisa

Considerando a formação sócio-histórica da linguagem e do sujeito, representada por Vygotsky (1988), e já explorada no Capítulo 1, bem como o caráter dialógico da linguagem, assinalado por Bakhtin/Volochinov, que afirmam que “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 113), a pesquisa orientou-se para a sala de aula, possibilitando o contato com os sujeitos e o meio social, que originaram os textos analisados.

Essa pesquisa foi realizada em um colégio estadual do município de Guarapuava – PR, entre os dias 17 de Abril e 28 de Maio, e teve como participantes uma turma de 22 alunos, do 1º ano do ensino médio da rede pública. A pesquisa ocorreu nessa cidade por ser a cidade onde mora a pesquisadora. A escolha do Ensino Médio foi motivada pela percepção do grande interesse que os adolescentes desse nível de ensino demonstram, além de acreditar-se que eles possuam uma autonomia maior no uso técnico do *hardware*. Além disso, apresentam uma maturidade maior para participar de uma pesquisa que precisava respeitar o tempo disponibilizado pela escola, que não poderia ceder, por motivos pedagógicos, mais de um mês letivo com a pesquisadora ministrando as aulas da professora titular.

Vale assinalar que, para escolher o colégio no qual a pesquisa seria desenvolvida, foram visitados mais três colégios da rede pública de ensino e em todos eles a equipe pedagógica

apresentou ressalvas quanto ao tempo de duração da pesquisa, que, por não ser apenas observacional, poderia comprometer o cronograma escolar.

Escolheu-se a turma do 1º ano do Ensino Médio por dois motivos. O primeiro está relacionado à aceitação da pesquisa, já que nesse período de aprendizagem as preocupações dos estudantes em relação ao vestibular não são tão eminentes quanto nas turmas de 2º e 3º e terceiro ano, que poderiam apresentar resistência, conforme as recomendações da equipe pedagógica do colégio. Embora esse não fosse um motivo determinante na escolha da turma, ele foi complementado por um segundo fator. Dentre os professores de Língua Portuguesa dispostos a participarem da pesquisa e cederem suas aulas, apenas uma se prontificou. A professora em questão ministrava todas as aulas de português nas turmas de 1º ano e ofereceu-se a colaborar, indicando a turma que possuía o maior número de aulas geminadas, descrevendo-a e se propondo a colaborar no que fosse necessário.

Priorizou-se uma turma que tivesse o maior número de aulas de língua portuguesa aglutinadas por dia para melhor aproveitar o tempo, pois somando o tempo gasto para o professor fazer a chamada e a turma se deslocar até o laboratório e ligar os computadores, seriam perdidos quinze minutos de uma aula de 50 minutos.

Outro fator importante é o modo de organização da grade curricular do colégio, na qual as disciplinas estão organizadas de forma semestral. Assim, as turmas estudam as disciplinas alternadamente. As 4 turmas do primeiro ano, por exemplo, são divididas em blocos; duas delas têm aula de língua portuguesa e de outras matérias durante o primeiro semestre, enquanto as outras duas não têm. No semestre seguinte, os papéis se invertem, mudando-se as disciplinas a serem trabalhadas.

A escolha do local da investigação surgiu em virtude de três motivos relevantes para a pesquisa:

- 1) o colégio conta com um laboratório de informática com boas condições de conservação e manutenção, com acesso constante dos alunos, inclusive à internet. Os alunos são os principais usuários do laboratório, já que os docentes possuem 6 (seis) computadores disponíveis na sala dos professores, que podem ser utilizados durante as horas-atividade. Para utilizar o laboratório, os alunos precisam ou estar acompanhados pelos professores em horário de aula, ou apresentar, no contraturno, uma autorização do professor que pediu algum trabalho. Esse é um procedimento necessário para que todos possam usufruir igualmente dos recursos ali disponíveis;

- 2) A pesquisadora atuava como docente de Língua Portuguesa no mesmo estabelecimento, porém em outro programa de ensino, sendo que o primeiro contato com a

turma investigada deu-se com o início da pesquisa. Conhecer a equipe pedagógica facilitou a entrada na sala de aula e também na execução do projeto em termos de apoio técnico (como agendamento de aulas no laboratório, empréstimo de recursos áudio-visuais, como data-show). Além disso, dos outros três colégios visitados, dois apresentaram muitas dificuldades burocráticas para receber a pesquisadora (como marcar um horário para conversar com o coordenador pedagógico e depois cancelar várias vezes e até mostrar antipatia no atendimento).

O colégio selecionado atende o ensino fundamental – de 5ª à 8ª série - e o Ensino Médio, com um total de, aproximadamente, 750 alunos. A escola está equipada com TVs em todas as salas, possui recursos audiovisuais (DVD, aparelho de som, retroprojeter e datashow) disponíveis com agendamento. A estrutura colegial possui uma biblioteca, 12 salas de aula, saguão, banheiros, cozinha e ginásio.

Em relação ao laboratório de informática, percebe-se que é mais utilizado como ferramenta de apoio pelos professores do período noturno, de forma que não houve dificuldade para agendar horários, pois sempre estavam disponíveis. Em algumas aulas, havia alunos de outros períodos (sempre em número pequeno, de dois a seis) realizando trabalhos. Quando isso acontecia, a funcionária responsável pelo laboratório avisava a eles que naquela aula o laboratório estava reservado. Em esclarecimento: para que houvesse exclusividade de uso da turma, o agendamento sempre deveria ocorrer com antecedência, pelo fato de alunos sempre estarem por ali, fazendo algum "trabalho". As aspas que acompanham a palavra trabalho não indicam sentido pejorativo, mas uma observação importante feita durante os momentos em que a pesquisadora estava no laboratório organizando materiais. Os alunos que estavam fazendo alguma pesquisa aproveitavam para ver algum vídeo, pesquisar uma música, ou visitar sites de notícias e fofocas. A funcionária do local, às vezes passava "fiscalizando-os", pedia que fizessem apenas a pesquisa escolar, sob ameaça de bloquear suas senhas de acesso.

Aproximar as curiosidades e interesses dos alunos à transposição didática seria definitivamente possível através do uso do blog.

2.4 Instrumentos da pesquisa

Para a realização deste trabalho, foram utilizados quatro instrumentos: 1) questionário aberto; 2) Gravação do áudio das aulas; 3) Coleta de textos produzidos pelos participantes da pesquisa; 4) a sequência didática.

O primeiro instrumento, o questionário, teve como objetivo conhecer o perfil sociocultural dos alunos das escolas pesquisadas e suas atitudes acerca da utilização de ferramentas digitais, em especial, o *blog*. A partir deste levantamento, buscou-se caracterizar o

perfil do aluno como internauta e identificar: 1) Qual é a relação dos alunos com a internet; 2) Como os alunos se posicionam frente à ferramenta *blog*; 3) Como encaram a possibilidade de escrever na rede.

Antes da aplicação do questionário, ele foi submetido a outra turma do 1º ano, da mesma escola, a fim de verificar possíveis falhas e lacunas. Apenas 10 alunos responderam-no para uma amostra piloto, o que nos permitiu concluir que as perguntas formuladas atenderam aos objetivos propostos.

O questionário foi estruturado com 14 questões: três fechadas e onze abertas. As questões versavam sobre o acesso dos alunos ao computador e à internet, a fim de descobrir onde eles usam esses recursos (se possuem computador em casa, onde acessam a internet, etc.); quais atividades eles realizam na internet (que tipos de sites, com quais finalidades); quais usos fazem da escrita (apenas em sites de relacionamento ou em outros). O questionário foi estruturado da seguinte forma:

Questionário Sociocultural

1. Possui computador em casa?
 Sim Não

2. Possui acesso internet em casa?
 Sim Não

3. Em qual local você mais acessa à internet:
 Casa
 Casa de parentes ou amigos
 Lan House
 Na escola
 Trabalho
 Não acessa

4. Com que frequência você utiliza a internet (especifique em dias/ horas)?

5. Quais os tipos de site você mais utiliza?

6. Com qual finalidade você costuma acessar a internet (pesquisa, comunicação, trabalho, etc) ?

7. Você costuma ler e escrever na internet ou apenas ler?

8. Como você se sente em relação a ter que escrever nas páginas da internet (orkut, msn, blogs, twiter ou outros)?

9. Em qual meio você prefere ou tem mais facilidade de escrita: impresso (no papel) ou no meio digital? Por quê?

10. Você conhece a ferramenta Blog?

11. O que você conhece ou ouviu falar sobre BLOGs?

12. Em caso de você já ter tido oportunidade de ler/escrever em BLOGs comente sobre. _____

13. Fora da internet ou da escola, você costuma escrever em algum outro meio? Descreva. _____

A escolha por um questionário predominantemente aberto deu-se pelo fato dele oferecer maior possibilidade de expressão e, conseqüentemente, oferecer mais nuances da subjetividade do participante. Esses aspectos são interessantes para a pesquisa interpretativa, pois, como argumenta Triviños (1987), o questionário aberto é um dos instrumentos mais decisivos para estudar os processos no qual o pesquisador qualitativo está interessado. No caso dessa pesquisa, as perguntas abertas possibilitaram que os alunos citassem nomes de sites utilizados, expressassem como se sentem com o uso do computador, além de mostrarem informações que não poderiam ser detectadas em um questionário de perguntas fechadas.

O instrumento de pesquisa foi respondido anonimamente por 22 alunos do 1º ano do Ensino Médio, aplicado durante o horário regular de aula, pela própria pesquisadora. Os dados obtidos através dos questionários levaram à escolha definitiva da sala de aula pesquisada, pois confirmaram a hipótese de que os alunos não apenas utilizam a internet, como se interessam sobremaneira por esse recurso.

As respostas das perguntas fechadas foram compiladas de forma quantitativa, a fim de observar onde os alunos utilizavam a internet. Porém, durante o desenvolvimento das atividades recorreu-se ao questionário de maneira qualitativa, para nortear as ações desenvolvidas na sequência didática proposta.

As respostas às perguntas fechadas mostraram que, apesar de apenas 45% dos alunos terem acesso à internet em casa, todos eles acessam a internet com frequência, em *lan houses*. Essa constatação foi importante para direcionar a maneira de adentrar em sala de aula, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, que já possuem familiaridade com o manuseio do computador.

Das perguntas abertas pode-se aferir que o tempo de navegação varia entre 3 ou mais horas diárias a uma vez por semana. O *site* mais citado no questionário foi o *Google*, sendo utilizado, em diversos momentos, como sinônimo de “pesquisa escolar”: 17 alunos entrevistados utilizam a internet com a finalidade de realizar trabalhos escolares, o que ressalta a importância de mediar a utilização do ciberespaço de forma adequada, pois muitos alunos, segundo a professora da turma pesquisada, utilizam a internet como única fonte de pesquisa. Fonte, muitas vezes, rasa, simplificada e pouco segura.

Em relação ao *blog*, o questionário permitiu constatar que a grande maioria dos alunos conhece o *blog*, sendo que enquanto alguns o classificaram como *diário virtual*, outros não souberam explicar do que se tratava. Dos alunos que conhecem a ferramenta *blog*, apenas 1 aluno afirmou já ter realizado atividade de escrita em *blogs*. O *blog* foi um dos hipertextos menos citados na pesquisa, assinalando que seria necessário abordar o seu funcionamento durante o desenvolvimento da sequência didática. Os sites mais acessados foram: *Google*, *Orkut* e *MSN*. Vale ressaltar que nos dois últimos a escrita se aproxima de diversos modos da oralidade, como apontam as pesquisas de Caiado (2007). Isso mostra uma preferência pela comunicação rápida e funcional.

Esses dados definiram as ações que deveriam ser realizadas para que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados. Ao constatar que os alunos possuíam uma relação superficial com o *blog* (embora tivessem familiaridade com a utilização da internet), percebeu-se que seria necessário desenvolver atividades que, primeiro, aproximassem-nos dessa

ferramenta para depois utilizá-la como espaço para prática da atividade de escrita. Dessa maneira, a sequência didática deveria possibilitar aos alunos interagir com a ferramenta, articulando atividades de leitura, de análise linguística e de escrita.

É essencial destacar que a pesquisadora assumiu uma metodologia de trabalho em que a atividade de escrita é definida como um processo contínuo e a atividade prévia – a leitura – é considerada o ponto de partida para a produção textual (SERCUNDES, 1997). Esse, por sua vez, não é a finalização de nenhum exercício, é parte de um processo de aprendizagem contínua, que pode desencadear outras propostas de ensino. O aluno não necessita, simplesmente, escrever para finalizar uma leitura. A atividade prévia desencadeia a produção textual que é uma etapa no processo da escrita.

A pesquisadora gravou as aulas em áudio e depois passou os arquivos para o computador para que pudesse ouvi-los e utilizá-los na pesquisa. De forma que alguns excertos foram transcritos ao longo desse trabalho.

2.5 A organização da sequência didática e execuções iniciais

A sequência didática (doravante, SD) é um modo de transposição didática. Zanini explica que transposição didática é um “*Conjunto de práticas que, por meio da reflexão e de um esforço de adaptação, levam à delimitação dos métodos e abordagens no ensino, com vistas aos objetivos a que se pretende atingir.*” (2009, p.21). a sequência didática é um instrumento que permite ao professor desenvolver uma série de atividades integradas em torno de um objetivo. No ensino de línguas, elas “compreendem um conjunto de aulas organizadas em torno de atividades de uso da linguagem – seminários, entrevistas, debates, ou de um gênero textual.” (ZANINI, 2009, p. 22). O termo sequência didática é oriundo dos estudos do Interacionismo Sócio-discursivo, mas neste trabalho nos apropriamos da organização proposta por Zanini (2009) que adéqua-se aos objetivos do trabalho.

Esse modelo de transposição oportuniza o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem, “nas quais os alunos são envolvidos em práticas de linguagem sócio-historicamente construídas, mediante as quais lhes são oferecidas condições de reconstruí-las em situações comunicativas.”. (idem, ibidem).

Zanini (2009) também explica que o tempo de duração da sequência didática é mais curto que o de uma oficina e, portanto, menos flexível, sugerindo uma possibilidade de sequência que seja composta pelas seguintes etapas:

1. Apresentação da situação: a) motivação; b) objetivo; c) conteúdo da sequência; d) número de aulas; e) série e nível de ensino.

2. Desenvolvimento e descrição das atividades planejadas: a) preparação para a leitura de textos escritos; b) análises linguística, epilinguística e metalinguística; c) tarefas: leitura de outros textos; comparação dos diversos registros da fala e da escrita; registro das diferenças e das alterações de significado provocadas pelas diferentes construções das frases destacadas.

3. Avaliação: coletiva; módulos instrucionais; meios alternativos de aprendizagem de adaptação das instruções às necessidades, cujo retorno também se constituirá em indicativos para a próxima sequência.

Independentemente do conteúdo a ser abordado, todas as atividades devem estar integradas ao eixo de leitura, análise linguística e escrita. Desse modo, ao trabalhar com a atividade de escrita em *blogs*, escolheu-se a sequência didática por acreditar que a sua matriz permite o desenvolvimento de atividades que atinjam os objetivos propostos.

Apresenta-se aqui o planejamento das atividades que visam a desenvolver o trabalho com a escrita em *blogs*. Organizamo-las em torno de 12 (doze) aulas, que foram estendidas durante o processo para 14 (catorze) aulas¹⁰, excetuando-se o momento de levantamento de dados e de planejamento com o professor da turma.

Para organizar as atividades, pautamo-nos nos dados levantados através dos questionários, coletados previamente na turma pesquisada. Tais dados foram de suma importância para que as atividades fossem organizadas de modo a contemplar os conhecimentos prévios dos alunos; indicar quais informações os alunos não possuíam e que deveriam ser fornecidas através da SD; reconhecer as habilidades de informática que os alunos possuíam (no caso a navegação na internet e a digitação, já que a maioria respondeu que escreve no meio digital).

A pesquisadora organizou a sequência didática antes do início das aulas e repassou-a para a apreciação da professora da turma, para que analisasse e sugerisse alterações. A versão apresentada à professora foi aceita sem alterações. Na primeira versão, a sequência didática havia sido pré-construída para todas as aulas, porém, durante o processo de aplicação, observaram-se novos elementos que fizeram com que a sequência fosse reformulada ao longo das atividades. Um exemplo disso é o de que, na primeira versão, a pesquisadora organizou um momento de análise linguística sobre os verbos utilizados nos comentários, mas, após a produção dos dois primeiros textos pelos alunos, percebeu-se que a análise linguística deveria

¹⁰ As aulas foram estendidas porque durante o processo algumas atividades demandaram maior tempo de execução e de amadurecimento dos alunos, o que é normal em situações de ensino. Além disso, a professora regente de língua portuguesa foi solicitada em acompanhar o processo e ceder suas aulas durante o tempo que fosse necessário, inclusive para posteriores intervenções, caso se façam necessárias.

focar aspectos de coesão e coerência, empregados com dificuldade pelos alunos. A sequência didática efetivamente aplicada foi assim organizada:

Sequência Didática	
ETAPA	DESCRIÇÃO
<p>Etapa 1 <i>Apresentação da Situação inicial</i> (2 horas-aula)</p>	<p>Objetivo: Apresentar e introduzir os <i>blogs</i> na sala de aula, a partir de leitura e discussão de alguns exemplos.</p> <p>Conteúdo abordado: Aspectos composicionais do <i>blog</i> e compreensão da função comunicativa.</p> <p><i>Blog 02 Neurônio</i></p>
<p>Etapa 2 <i>Produção inicial de Comentários</i> <i>Produção de comentários para um texto postado no blog selecionado.</i> (1 hora-aula)</p>	<p>Objetivo: propor leitura do texto e a escrita de comentários a fim de diagnosticar o que os alunos sabem ou não em relação ao gênero.</p> <p>Parâmetro de análise: adequação dos aspectos textuais do gênero, presença do interlocutor e adequação ao estilo de linguagem à esfera de comunicação.</p> <p><i>Blog Comportamento Magro</i> <i>Postagem Preconceito Tamanho GG</i></p>
<p>Etapa 3 <i>Criação de um blog da turma</i> (1 hora-aula)</p>	<p>Objetivo: Criar um blog coletivo, para abrigar as postagens e interações da turma, bem como demais usuários da internet.</p> <p>Método: A partir do recurso data-show mostrar para os alunos os passos para criação do <i>blog</i>, que será configurado a partir das decisões coletivas.</p> <p><i>Blog Ponto de Partida</i></p>
<p>Etapa 4 <i>Produção inicial de Postagens</i> (1 hora-aula)</p>	<p>Objetivo: propor a postagem de um texto para o <i>blog</i>, dentro da temática que havia sido discutida nas aulas anteriores, o preconceito.</p> <p>Descrição: A partir do tema “atitudes de preconceito na escola” verificar se os alunos conseguiam adequar a temática a um gênero pertinente a finalidade de escrita (apresentar e discutir sobre o tema) e seus interlocutores (colegas de turma, alunos do colégio e estudantes em geral).</p> <p><i>Blog Ponto de Partida</i></p>

ETAPA	Descrição e Objetivos
<p>Etapa 5</p> <p>Análise linguística dos Comentários produzidos. (2 horas-aula)</p>	<p>Objetivo: A partir do diagnóstico dos problemas mais recorrentes nas produções dos comentários, discutir com os alunos através da revisão do professor, os elementos inadequados ao texto, mostrando formas de alterá-lo.</p> <p>Descrição: Releitura individual do seu próprio texto, observação de problemas encontrados, discussão com o professor. Devido ao programa do <i>blog</i> não permitir alterações nos comentários, não é possível reescrevê-los, apenas analisá-los e discutir quais alterações poderiam ser feitas.</p> <p><i>Quadro de giz e Blog Ponto de Partida</i></p>
<p>Etapa 6</p> <p>Utilização da ferramenta Comentários como recurso auxiliar para a revisão das postagens (4 horas-aula)</p>	<p>Objetivo: proporcionar um espaço de interlocução entre os alunos, no qual eles pudessem ler seus textos mutuamente e comentá-los, sugerindo alterações, elogiando, debatendo e contribuindo para a melhoria da competência escrita dos colegas.</p> <p>Descrição: Terminada a etapa de postagens, solicitar que os alunos leiam os textos produzidos pelos colegas e os comentem, bem como leiam os comentários inseridos em seus textos e discutam sobre eles.</p>
<p>Etapa 7</p> <p>Leitura dos comentários produzidos e reescrita do texto (3 horas-aula)</p>	<p>Objetivo: A partir da leitura dos comentários produzidos, analisar se os alunos preocupam-se em alterar o texto a partir dos comentários e propor a reescrita textual.</p> <p>Descrição: Leitura dos comentários, (re)leitura do texto, escolha de estratégias de mudança a partir da mediação do professor.</p>

Total: 14 horas-aula

CAPÍTULO 3

OS BLOGS NA SALA DE AULA: INTERAÇÃO NOS COMENTÁRIOS E POSTAGENS

Neste capítulo, analisam-se os textos produzidos pelos alunos nas diferentes etapas da transposição didática, buscando focar principalmente: a) se os alunos conseguem adequar o texto ao seu interlocutor; b) se é preciso delimitar o gênero discursivo a ser produzido nas *postagens*; c) os alunos produzem comentários que contribuam para o melhoramento do texto lido e se essas contribuições são acatadas pelo escrevente.

3.1 Apresentação da situação inicial: A entrada dos *blogs* na sala de aula

A organização e aplicação da sequência de aulas permitiram-nos desenvolver atividades que compreendessem todos os elementos hipertextuais do *blog* (alinearidade, multacentramento, semiose de diversas mídias, etc.), concomitantemente, ao ensino da escrita, associando teoria e prática, conforme orientam-nos os pressupostos da Linguística Aplicada.

Embora o *blog* não seja tão popular entre os alunos quanto outras ferramentas, ao trazê-lo para o contexto escolar, foi necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos, pois, como é sabido, o público juvenil desfruta da tecnologia com grande intimidade. O questionário aplicado ratifica essa constatação, mostrando que a grande maioria dos alunos entrevistados considera o uso do computador fácil e bom, enquanto poucos consideram a prática difícil.

Aproveitou-se dessa afinidade entre os adolescentes e a informática para iniciar as atividades, discutindo com os próprios alunos questões sobre a comunicação na *internet*, de modo menos formal e mais empírico, pensando na importância da interação social para a construção do conhecimento, já que Vygotsky (1988) afirma que construímos nosso conhecimento, espontâneo e científico por meio do ato social de trocas de experiências.

Não se delimitou para o aluno o foco preciso do trabalho que seria desenvolvido, apenas foi explicado que desenvolver-se-iam atividades de leitura e escrita através do uso da informática, de modo que eles recebessem as atividades de forma um pouco mais espontânea.

Tendo em vista esses pressupostos, iniciaram-se as atividades, motivando-os com questionamentos sobre a utilização da *internet* no dia a dia deles. Nesse momento, também foram expostos alguns dos dados obtidos nos questionários para que se evidenciasse o objeto discutido.

A primeira parte da sequência, concentrada na aula um, tinha como meta contextualizar o objeto a ser explorado pelos alunos e desenvolver atividades prévias de leitura.

Iniciamos, discutindo sobre o papel da internet na vida estudantil. Dessa forma, os alunos foram questionados sobre o que era um *blog*, quando apontamos que nos questionários essa resposta foi vaga. Assim, os alunos fizeram as seguintes observações:

[26.04.10]

P1: Vocês comentaram que conhecem o *blog*. O que é um *blog*?

A2: É um diário virtual...

A3: A gente pode colocar informação!

P4: Informação sobre o que?

A5: Sobre a vida da pessoa.

P6: Tá, mas será que todo *blog* é sobre a vida de alguém? [silêncio]

A7: Não, o *Milton Neves* tem um *blog* sobre esporte...

A8: Ihhhh [juntos]

P9: Quem é Milton neves?

A10: É um comentarista de esportes.

P11: E você conhece o *blog* dele?

A12: Não! [risos]

P13: Mas ela comentou que o *blog* dele é sobre esportes, então nem todo *blog* é sobre vida pessoal, não é? (...) Vamos fazer o seguinte, vamos anotar no caderno?

[...]

Solicitamos, então, que os alunos dissessem quais eram as suas hipóteses sobre o conteúdo da ferramenta em questão:

P1: Então, pessoal. O que será que tem num *blog* hem?

A2: Coisas sobre a vida da pessoa.

P3: Ok. Vamos anotar aqui então, que no *blog* há fatos sobre a vida da pessoa. Mas de qual pessoa estamos falando?

A4: Da pessoa que manda no *blog*!

P5: Isso (...) a gente chama de dono do *blog*, ou *blogueiro*, ok?! Então vamos anotar assim.

Surgiram outras hipóteses que foram todas anotadas no quadro. Apontamos aqui quais foram:

- Diário;
- Espaço de publicidade;
- Espaço de letras de música;
- Meio de divulgação do trabalho pessoal (cantores que divulgam shows e músicas, artesanato, etc)
- Fã Clube - Agenda de shows dos artista

Através do levantamento de hipóteses foi possível estimular os alunos à leitura e instigá-los a verificar se estavam certos e se havia outros tipos de *blogs* além daqueles citados. Ainda com o intuito de estimular a leitura, foi pedido aos alunos sugestões de *blogs* ou temas que os interessavam. A sala mostrou-se dividida entre as opiniões masculinas e femininas.

Enquanto as meninas gostariam de acessar assuntos sobre moda e beleza, os meninos gostariam de acessar assuntos sobre futebol e música. Dessa forma, os alunos foram convidados a se deslocar para o laboratório de informática, onde acessariam *blogs* indicados pela pesquisadora, já que eles afirmaram não conhecer nenhum para indicar para os colegas.

O primeiro contato com o *hardware*, isto é, com os componentes materiais do computador, confirmou-se a hipótese de que os adolescentes pesquisados possuem intimidade ao lidar com a informática, e isso de maneira geral. Assim, uma vez que todos os alunos possuem uma senha e um nome de usuário para acessar suas contas, eles o fizeram de modo rápido e simples.

Foi-lhes, então, fornecido o endereço do *blog* “02 Neurônio” aos alunos, para que o acessassem.



Figura 13: 02 Neurônio. Disponível em: <http://www.02neuronio.blog.uol.br>. Acessado em 25/05/10

“02 neurônio” é um *blog* de autoria de uma mulher, que o utiliza para relatar sobre o seu cotidiano e também para debater assuntos como sexualidade, família, etc. através de *posts*

que se aproximam de artigos de opinião. Devido a esses fatores, é bastante conhecido e lido na *blogosfera*. Ao passar o endereço eletrônico no quadro, os alunos questionaram o título do *blog*:

A1: Professora, não deveria ser *02 neurônios*? tá errado aqui!

A2: É mesmo!

P3: Então acessem e olhem na página como está escrito! Na verdade, o “02 neurônio” se refere a que aí no *blog*? Por que aí no topo da página está escrito isso?

A4: Por que é o título.

P5: Exatamente. Vamos tentar entender se esse foi um erro mesmo ou se foi uma escolha proposital do autor. O que é um neurônio?

A6: Uma célula do cérebro.

P7: Sim. E nós temos dois neurônios ou mais?

A8: Muito mais né, professora.

P9: Muito mais, milhões, bilhões de neurônios. Se uma pessoa diz que tem só dois, ela tem um déficit?

A10: Ela tem só o Tico e Teco! (risos).

P11: Isso, essa é uma expressão popular que ilustra o título do *blog*: dizer que alguém tem dois neurônios é o mesmo que dizer que tem pouca inteligência. (...)

A12: Por isso que escreveu errado então! Por que ela é burra.

P13: Mas será que o fato de ela escrever errado não é proposital, uma ironia para ilustrar o próprio título? (...)

Ao entrarem na página e perceberem que o nome do *blog* era escrito sem a concordância nominal, os alunos ainda não haviam entendido a ironia presente no enunciado. Koch (2009) explica que, ao processar um texto, o leitor ativa seu conhecimento linguístico (gramatical e lexical), para que possa compreender, dentre outras coisas, a organização do material linguístico na superfície textual e os efeitos de sentidos suscitados por diferentes construções. No caso acima apresentado, o conhecimento gramatical do leitor é ativado, causando estranhamento no aluno. Isso foi aproveitado para que outros conhecimentos prévios (com o conhecimento de mundo e enciclopédico) fossem ativados. Kleiman (2000) assinala que:

na leitura importa considerar as experiências, os conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, seu conhecimento do mundo. (KLEIMAN, 2000, p. 25)

No diálogo com o professor sobre o título escolhido pelo *blogueiro*, os alunos em um primeiro momento consideraram que: a) o *blog* era de uma pessoa que não possuía conhecimento da norma correta da escrita; b) era uma ironia, que visava a criar um efeito de

sentido. Apesar do juízo de valor emitido pelos alunos, através da leitura eles poderiam compreender a relação entre o título e o conteúdo da página, uma vez que o título é um componente importante de todo texto que o apresenta.

Outro aspecto a ser ressaltado aqui é noção de adequação da linguagem que os alunos possuem. Veja-se que, em diversas situações que serão apresentadas, há uma utilização recorrente de abreviaturas, utilização de pontuação diferenciada para aproximação da fala, contudo, o não atendimento à concordância entre o numeral (dois) e o substantivo (neurônio) causou estranhamento e foi apontado como "erro". Somente após o entendimento do efeito de sentido causado pela construção observada é que os alunos a aceitaram como adequada. Ou seja, eles compreendem que, apesar de existir uma linguagem própria da internet (diferenciada da língua padrão escrita), nem tudo é válido, pois lhes pareceu inapropriado um título do *blog* com um aparente "erro" de concordância.

Discutido o título, os alunos ficaram curiosos em saber quais eram os assuntos contidos no material apresentado. Dessa forma, foi pedido a eles que primeiro fizessem uma incursão pela página, observando as imagens, os *links* que são apresentados, os textos que aparecem efetivamente na tela inicial. Além da observação compor uma estratégia de leitura, à medida que todos os elementos presentes em um texto são importantes para a sua compreensão, houve também uma preocupação para que os alunos se familiarizassem com a composição do blog. Como primeiro contato eles poderiam começar a observar a arquitetura da ferramenta, visualizando a multissimiose e a fragmentaridade discutida por Koch (2007) e confirmando suas hipóteses ou rejeitando-as.

Considerando que a maioria não conhecia os *blogs*, a pesquisadora atuou como mediadora na construção dos conhecimentos através de perguntas de leitura, feitas oralmente. Foi necessário recorrer às perguntas de extração para que as respostas fossem buscadas no texto, de forma ascendente. Menegassi e Ângelo (2005) explicam que "esse modelo supõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas." (p. 19). Assim, os alunos foram submetidos às seguintes perguntas:

- Quem é o dono da página?
- Qual é o perfil dessa pessoa?
- Quais títulos aparecem nos posts mais antigos?
- Esse *blogueiro* lê outros *blogs*? Quais?
- Qual é a *postagem* mais antiga?

Durante as perguntas, os alunos simultaneamente buscavam a resposta na tela, de forma que chegaram às conclusões de que: o *blog* pertence a uma mulher de 51 anos, que estuda, faz academia e gosta de escrever sobre assuntos diversos. No *blog* existem vários *links* para outros blogs, e a postagem mais antiga é do dia 25 de março de 2006. Nesse momento não foram utilizadas terminologias para cada bloco que compõe o *blog* (como post, comentários, barra de navegação), pois cada elemento seria oportunamente abordado nas próximas aulas.

No segundo encontro com os alunos, o objetivo de explorar a arquitetura hipertextual do *blog*: focando a fragmentaridade, a alinearidade e a possibilidade de traçar diversos caminhos de leitura, fez-nos retomar “02 neurônio” e as discussões feitas anteriormente. Pediu-se aos alunos que registrassem no caderno as observações que seriam feitas.

Novamente, recorreu-se às perguntas orais para que os alunos fossem guiando seus olhares para o foco pretendido. Perguntou-se aos alunos aonde eles haviam encontrado as informações sobre o dono do blog, de modo que todos responderam que haviam encontrado no PERFIL. Aí foi realizada uma pequena discussão sobre o que é um perfil.

P1: O que é um perfil, gente? [silêncio]

A2: Um perfil é onde a gente põe as informações da gente.

P3: Como? Um exemplo (...)

A4: Orkut, no orkut tem o perfil da pessoa.

P5: Certo. Quem tem orkut, pode me dizer o que escreve no seu perfil?

A6: No meu tem uma música.

P7: Vejam, então nem todo perfil tem as informações diretas sobre as pessoas, certo?

[silêncio]

P8: No blog e no orkut o espaço reservado para o “Perfil” não segue um padrão, pois cada pessoa tem uma maneira de falar sobre si, mesmo que seja através de uma música. Aí no blog, como a pessoa se apresenta?

A9: Só diz que é mulher e país Brasil.

P10: Aí aparecem poucas informações sobre o *blogueiro*, mas cada pessoa pode se apresentar da maneira que mais lhe convém. Em um currículo, por exemplo, dificilmente alguém coloca uma música para se apresentar.

O gênero perfil, no *blog*, não é desconhecido para os alunos, pois em diversos *sites* de relacionamento (*orkut*, *sônico*, *twitter*) ele é integrante. Desse modo, o professor apenas enfatizou que nos *blogs* é importante para o *blogueiro* tentar se aproximar do leitor, para que seus textos sejam acessados, lidos e comentados, pois o *blogueiro* depende das suas relações na *blogosfera* para manter-se ativo e popular. O *blog* em questão apresenta o seguinte perfil do usuário:



Figura 14: *Perfil Blog 02 neurônio*. Disponível em: <http://www.02neuronio.blog.uol.com.br> Acessado em 23/05/10.

Os alunos identificaram as informações da escritora, notando que ela aparentemente mora no Brasil, é mulher e o idioma utilizado em seu *blog* é o português. Os alunos ainda questionaram a que se refere à palavra “indecisa (a)” na faixa amarela, que esse é um recurso para atualizar como a pessoa está se sentindo naquele dia, tal como aparece no MSN ou Orkut, acompanhado do *emoticon* que o simboliza.

O segundo elemento discutido foi o elemento *post*, de forma que se pediu aos alunos que, agora que já haviam observado a barra de navegação das postagens mais antigas, escolhessem uma das datas para realizar a leitura e indicar aos colegas. Depois, a turma escolheria um dos textos para realizar a leitura coletiva.

Nesse momento a totalidade dos alunos escolheu o último *post*, isto é, o mais recente, que já compunha a tela inicial. O *post* do dia 10 de Abril de 2010 era intitulado “Sim, eu me matriculei na academia”, no qual a autora relatava sobre suas expectativas de iniciar as aulas

na academia, lembrando seus tempos de colégio, nos quais tinha medo das aulas de educação física.

Quando questionados sobre o porquê da escolha dessa *postagem* a grande maioria disse que a escolheu por ser o texto mais atual. A *postagem* cronológica dos textos evoca a organização textual dos diários tradicionais, que seguiam a linearidade temporal dos fatos, que, na situação da sala de aula, é o que parece suscitar o interesse dos alunos: o relato do presente. Alguns alunos comentaram que existem postagens “*muito antigas*” no blog, que já “*aconteceram há muito tempo*”. Komesu (2004) explica sobre a relevância do tempo na escrita dos *blogs* :

Um dos traços marcantes na prática de diários é o cabeçalho, no qual aparece a data da produção textual. A percepção da passagem do tempo é questão de meu interesse nos estudos sobre escrita, pois acredito que o registro do cotidiano, por essência banal, assume um valor diferenciado na prática diarista. Esta indicia, em sua atividade, a vontade do indivíduo de “ritmar o tempo” para a historização de si mesmo. (KOMESU, 2004, p. 114)

Segundo a autora na prática de escrita dos *blogs* há um *exibicionismo* da vida privada, assemelhando-se aos *reality shows*¹¹, de modo que “os *blogs* são redigidos para que as histórias pessoais sejam compartilhadas abertamente.” (KOMESU, 2004, p.116). A autora evidencia a importante participação do público para que o jogo enunciativo seja mantido, evidenciado pela vontade dos alunos em saber o que estava se passando na vida da escrevente no momento da leitura.

Devido a esse fato, realizamos a leitura compartilhada do texto escolhido unanimemente pelos alunos:

¹¹ Programas de televisão que se ocupam de mostrar o cotidiano de pessoas comuns a fim de escolher um ganhador escolhido pelos telespectadores.

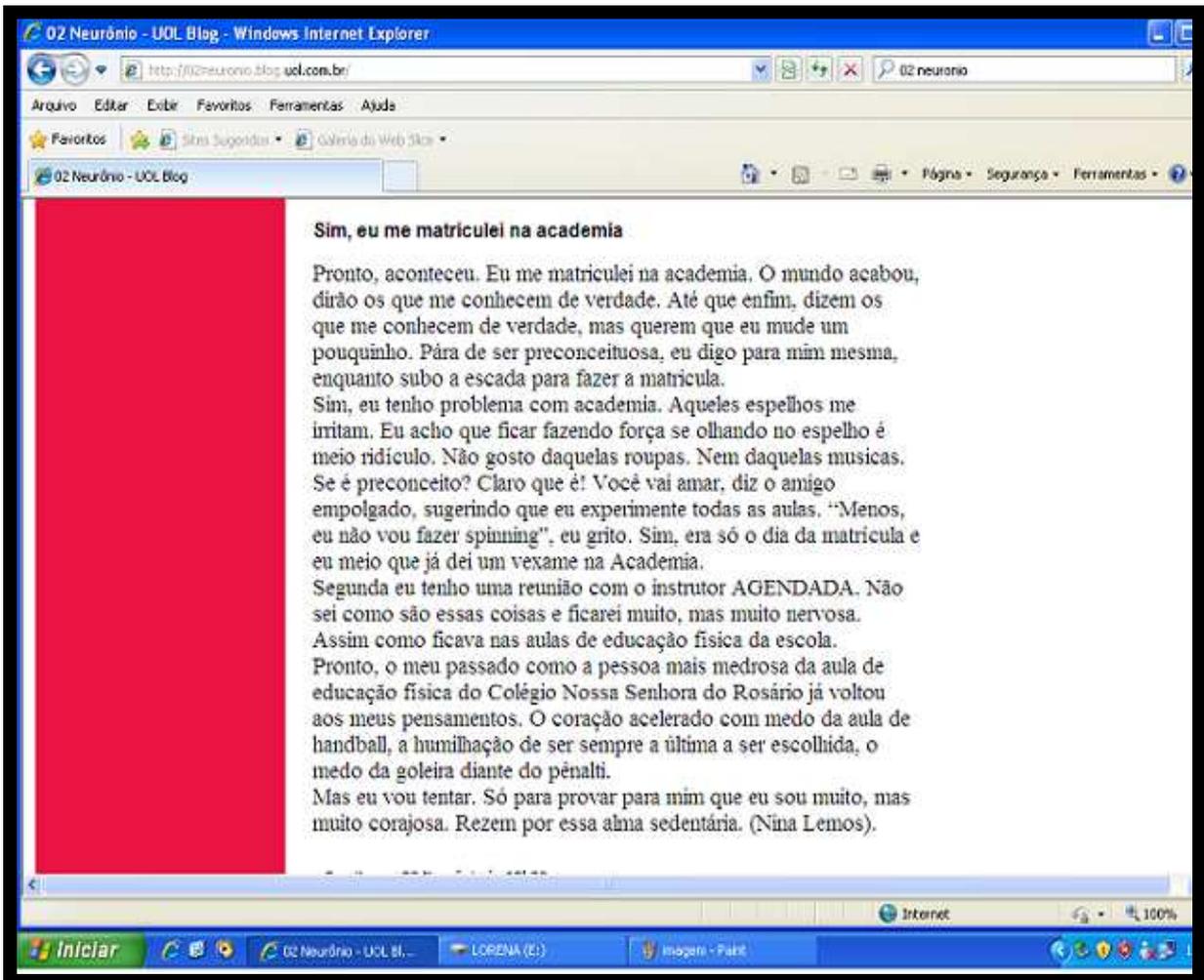


Figura 15: Postagem do *Blog 02 neurônio*. Acessado: <http://www.02neuronio.blog.uol.com.br>. Acessado em 10/04/2010.

A *postagem* em questão caracteriza-se como um relato pessoal, apresentando poucas inferências. Dessa forma, os alunos conseguiram realizar o primeiro nível da leitura de forma autônoma, identificando rapidamente as informações explícitas no texto, sendo que para os níveis de atribuição, interação e discursividade a pesquisadora interveio a partir de perguntas orais que direcionaram a leitura. a) onde ela se matriculou; b) qual argumento ela usa para explicar porque não gosta de academia; c) a autora se acha preconceituosa em relação a si própria; d) qual a relação entre a academia e a vida estudantil na infância da autora. A partir da identificação desses elementos foi possível aos alunos trabalharem com *atribuições* a respeito da leitura, como, por exemplo, refletirem: a) porque os colegas da autora, ao saberem que ela se matriculou na academia, irão dizer que o “*mundo acabou*”?; b) Será que o passado de Nina se relaciona com o medo de academia?; c) Por que a autora se acha preconceituosa?. A pesquisadora sugeriu as perguntas oralmente para que os alunos refletissem e sob as respostas

deles ia-se direcionando a leitura. No nível da interação com a leitura os alunos foram questionados sobre o tema do texto lido, as relações entre o texto e a sociedade atual, etc.

Os alunos foram questionados sobre qual era o gênero do texto lido, de forma que as respostas se dividiram em *descritivo*, *narrativo* e *depoimento pessoal*. Quanto aos dois primeiros, a professora elucidou que não eram gêneros, antes modos de organização textual. A pesquisadora elucidou as diferenças mostrando exemplos no quadro. A resposta dos alunos evoca a maneira como o ensino de línguas ainda é realizado, através de produção de redações pautadas genericamente em narrações, dissertações ou descrições e não em gêneros discursivos.. Após elucidar as diferenças entre os três, a pesquisadora questionou sobre quais marcas no texto poderiam caracterizá-lo como depoimento pessoal. Os alunos apontaram os pronomes da primeira pessoa (eu, me, mim), os verbos (matriculei, vou, etc) e, além disso, notaram sobre o fato de ser um blog pessoal, e que, portanto apresenta fatos do cotidiano do *blogueiro*, geralmente em primeira pessoa.

Em relação à alinearidade (KOCH, 2007) desencadeada no hipertexto, questionou-se aos alunos se era possível compreender o texto 1, sem ter lido o *perfil* e o *histórico*, por exemplo. Os alunos contataram que sim, que os blocos de informação eram independentes, pois no texto a autora utiliza adjetivos femininos quando fala de si (preconceituosa, nervosa) e cita seu próprio nome, revelando que é mulher.

A pesquisadora questionou quem havia postado, isto é, publicado na internet o texto discutido, de forma que, ao voltar ao *blog*, os alunos notaram que na assinatura da postagem aparece “02 neurônio”, evidenciando o fato de que a única pessoa que pode postar no *blog* é o dono da página ou pessoas por ele autorizadas.

Para finalizar a aula, a pesquisadora chamou a atenção dos alunos para o fato de que, embora apenas o blogueiro possa postar os textos, os leitores trabalham ativamente com as escolhas (alinearidade) e através da escrita na ferramenta *comentário*, que faz com que a blogosfera seja um espaço não hierarquizado de leitura/escrita (espacialidade topográfica).¹²

3.2 Produção inicial de comentários

3.2.1 O primeiro comentário

Na aula 4 explorou-se a ferramenta comentário. Discutiu-se desde o que é um comentário, no sentido primário do termo, até o que é uma ferramenta de comentário. Inicialmente foi entregue um texto impresso aos alunos, extraído do *blog* “Ilha Bela”, de três

¹² A terminologia advinda da linguística não foi empregada em sala de aula devido aos objetivos de ensino e à transposição didática.

adolescentes, publicado no dia 11 de novembro de 2008. O texto, sem título, discutia sobre “preconceito musical”, no qual a autora Ludmila falava sobre os diferentes gostos musicais, alegando que não existem músicas ruins, mas gostos musicais diferentes. Optou-se por um texto impresso no primeiro momento, para que os alunos percebessem que o comentário não é um gênero exclusivo dos *blogs*, mas pode ocorrer na fala também. Eis o texto:

Hoje em dia, existem várias músicas de vários tipos, e, por mais que não goste de uma ou outra, eu acho que não existem 'músicas ruins', é claro que existem músicas onde as letras não são nem um pouco produtivas, mas cada pessoa tem um gosto musical e respeito isso!

Acho que preconceito é uma coisa tão chata, tão feia, ainda mais no mundo da música, onde devemos ouvir, respeitar e além de tudo curtir o som e misturar tipos de músicas.

Sou muito fã da banda Nx Zero, conheci a banda em 2003, formações antigas, já tive oportunidades de conversar com os meninos da banda, falar sobre música, já fui em shows(...) mas também já ouvi muita gente falando mal das músicas que escuto, falando mal da banda antes de conhecer e acho isso totalmente errado, isso acontece com muitas outras bandas também, e sempre digo: Se não gosta, pelo menos respeita!

Vamos deixar de lado esse preconceito e todos os outros, cada um sabe do que gosta, basta respeitar as diferenças!
por [Ludmila](#) | 11.10.2008 | 18h50min
[Comentário](#) # 4

Fonte: <http://blog.universoilhabela.com.br/blog/author/8668/Ludmila>, coletado em 12/02/2010.

O texto discute sobre preconceito musical e após a sua leitura e compreensão, focou-se o tema voltado para o universo dos alunos, de modo que eles pudessem comentar sobre a leitura:

P1: Vocês concordam com o texto, que não existe música ruim?

A2: Eu acho que existe. Tem umas músicas que tem umas letras nada a ver!

A3: Não, mas cada pessoa tem um gosto.

A4: Tem gente que tem mal gosto.

A5: Mas tem que respeitar, porque cada um escuta o que quer.

P6: É justamente sobre esse respeito aos gostos musicais que o texto comenta.

A7: Eu não gosto de música “emo”, mas não fico falando mal.

A partir da fala dos alunos, percebe-se que eles emitem opinião pessoal sobre o assunto, mas não chegam a comentar sobre o texto em si ou o discurso ali expresso. Observa-se que na fala 1 da pesquisadora é feita menção ao texto, na fala 2 o aluno emite o seu posicionamento sobre o assunto, mas nas falas 3, 4 e 5, perde-se o foco no texto e passa-se a discutir sobre as opiniões individuais apenas. Na fala 6 a pesquisadora tenta focar o texto novamente, mas na fala 7 volta-se para a opinião pessoal. Nesse momento, não se considerou isso como um aspecto negativo, pois os alunos estavam buscando argumentos para defender sua opinião em relação às ideias discutidas no texto frente a seus interlocutores reais, seus colegas de turma. A

grande maioria da turma mostrou-se alvoroçada para debater sobre o assunto, depois de realizada a leitura. Ou seja, após a compreensão do texto e sua interpretação, os alunos mantiveram-se ativos na discussão decorrente da leitura.

Os comentários publicados para o texto também compuseram a folha, para que os alunos pudessem ler o que os outros leitores haviam comentado sobre o texto:

Luana Garcia diz as 12.42 do dia 14.10

Verdade, eu sou muito fã da banda Fresno e também rola esse preconceito absurdo. Acho que cada um tem o seu gosto e deve respeitar o gosto dos outros. Bela matéria. Beijo

Larissa diz as 09.48 do dia 13.10

Eu acho que sim, existem músicas ruins, onde as letras não são produtivas, e que a melodia não é nem um pouco trabalhada. Mas, apesar disso, existem pessoas que não sabem disto, e que acabam gostando da "música" por que ela tem um embalinho ou algo do gênero. Música pra se ouvir é uma coisa, pra dançar é outra (;

jackeline diz as 05.03 do dia 12.10

oi sou fa de vcs me deixe um recado no meu email

Steeh diz as 02.28 do dia 12.10

Verdade,antes de falar mal tem que conhecer a banda neeah adorei :D beiijo

Disponível em: <http://blog.universoilhabela.com.br/blog/author/8668/Ludmila>, Acessado em 12/02/2010.

Os alunos leram o texto e responderam a perguntas de leitura, correspondendo a todas as etapas de leitura, já apresentadas neste trabalho. Após a leitura e discussão do texto, os alunos ainda foram instigados a refletir sobre a linguagem utilizada nos comentários: quais as abreviaturas encontradas? Todas são conhecidas? Quais os símbolos ou sinais aparecem e o que representam? Aonde aparecem mais abreviaturas, na postagem ou nos comentários?

Após essa reflexão, pediu-se aos alunos que escrevessem um comentário sobre o texto, ou sobre os outros comentários lidos com a finalidade de compartilhar com os colegas da turma a partir da leitura em sala. Na mesma folha foi destinado um espaço específico para isso, copiado do próprio *blog*. Nesse momento ocorreu a primeira atividade de escrita com os alunos sem a utilização do computador, com o objetivo de observar que tipo de comentários, e, por conseguinte, de atitudes responsivas seriam produzidas no ambiente da escrita convencional, “*off line*”. Esse diagnóstico serviria como um parâmetro de comparação entre a produção seguinte, na qual haveria o interlocutor real marcado no *blog*.

Comentário # 4

-
-
-
-

Todos os alunos presentes na sala de aula (um total de 13) escreveram o comentário solicitado pelo professor. Os comentários em geral foram curtos (variando de duas a seis linhas). No primeiro grupo (Apenas ratificou as palavras do texto) os alunos apenas confirmaram as ideias do texto, não apresentando argumentos para defender seu ponto de vista, embora na discussão oral sobre o texto, diversos pontos de vista diferentes tenham sido levantados, conforme observa-se no diálogo apresentado.

A interação do leitor com o texto ocorre justamente através do cotejo de ideias, uma vez que a palavra-signo está carregada de conteúdo ideológico e vivencial, e não é apenas um sinal, como esclarece Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p. 95, grifos do autor).

Menegassi (2009) explica que os signos suscitam um choque entre o conteúdo vivencial e ideológico nele imbuídos e o mundo interior do outro, que o recebe a partir das coerções da enunciação, motivando a responsividade. Um diálogo no qual há a “exclusividade da concordância entre os interlocutores tende ao idealismo.” (MENEGASSI, 2009, p.12). O autor explica que nas relações sociais esperam-se posições diferenciadas dos interlocutores para que haja continuidade do diálogo.

Apenas dois comentários apresentaram índices de resposta imediata:

L.

1, Eu acho que cada um tem seu gosto e ninguém tem nada a ver com isso, como eu tbm acho q quando alguém tem um gosto a gente ã deve criticar, o mesmo a gente quer pra nós. Um exemplo da música, eu gosto do Luan Santana, os outros criticam o cara, eu concordo com o texto, se não gosta, respeita.

F.

2. Muito legal. O preconceito musical é muito comum. Adorei, o texto trata bem sobre isso e precisamos acabar com o preconceito!

No primeiro comentário a aluna inicia a frase utilizando o pronome pessoal “eu” na expressão “eu acho”, que marca a sua opinião. A aluna ratifica as palavras do texto lido (*eu acho que cada um tem seu gosto e ninguém tem nada a ver com isso*), concordando com ele, mas dá continuidade ao diálogo à medida que utiliza um exemplo para justificar sua opinião: *eu gosto de Luan Santana (...)*.

No segundo, o aluno dá continuidade ao diálogo instaurado com o texto demonstrando suas impressões sobre o que leu (*muito legal, adorei*) e ainda sugerindo que “*devemos acabar com isso*”, na primeira pessoa do plural, incluindo a si e ao outro (interlocutor) na tarefa de acabar com o preconceito.

Em ambos os comentários pode-se notar que os alunos além de ratificarem o texto, conseguem ir além das palavras nele expressadas e posicionar-se como sujeitos. Em ambos os comentários os alunos se posicionam como sujeitos e vão além das palavras do texto através:

- do relacionamento do texto com sua experiência sobre o assunto, no primeiro texto quando cita Luan Santana, e no segundo quando constata que o preconceito musical é muito comum.
- Do claro posicionamento frente ao texto: *eu concordo com o texto, se não gosta, respeita* e *Adorei, o texto trata bem sobre isso.*, primeiro e segundo comentário, respectivamente.
- Da utilização frequente da primeira pessoa do singular em ambos os textos.

Contudo, nos comentários escritos na folha do primeiro grupo, nenhum dos elementos discutidos oralmente foi citado, sendo que 10 alunos apenas ratificaram as palavras do texto:

M.

Também acho que preconceito no mundo da música é horrível, pois cada um tem seu gosto e ouve o que quer, ninguém é obrigado a escutar o que não gosta!

No primeiro comentário, a ratificação é marcada pela introdução do advérbio “*também*” acompanhado do verbo “*acho*”, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, acompanhada da expressão “*preconceito no mundo da música é uma coisa horrível*”, similarmente ao texto, no qual a autora diz que “*preconceito é uma coisa tão chata, tão feia*”. O adjetivo horrível reitera a ideia apresentada no texto, de que o preconceito é algo negativo, intensificando-a. Na segunda frase a aluna justifica sua afirmação ao utilizar a conjunção explicativa “*pois*”, dizendo que “*ninguém é obrigado a escutar o que não gosta*”, reiterando as palavras do texto “*cada um sabe do que gosta*”.

Observa-se nesse comentário, a manutenção dos elos do discurso apreendidos no texto base introduzida pela expressão “*também acho*”, que indicam que houve compreensão ativa por parte do aluno, que ratifica as palavras do texto. Porém o aluno não relaciona suas experiências com a leitura realizada, ou ao menos, não apresenta a sua leitura. O mesmo ocorre com o segundo comentário:

R.

Cada um tem sua opinião sobre isso e na minha opinião eu concordo, mas que não fiquem falando mal das bandas.

Aí se percebe uma vagueza no comentário evidenciado pela incoerência das ideias. No primeiro momento o aluno diz que “*cada um tem sua opinião sobre isso*”, porém, no comentário não existe um referente explícito para o pronome “*isso*”, uma vez que no texto várias ideias são apresentadas (o que é o preconceito musical, exemplos de músicas, opinião sobre o preconceito, etc.), mostrando que o aluno não refletiu sobre o tema, mas preocupa-se em reiterar os argumentos apresentados no texto através da expressão “*na minha opinião eu concordo*” , embora não explicita com o que concorda. Para finalizar ele ainda utiliza a adversativa “**mas** que não fiquem falando mal das bandas”, encerrando uma oposição entre o que disse antes (que concorda), porém não quer que falem mal das bandas.

No terceiro comentário o aluno visualiza o interlocutor para sua escrita, utilizando expressões fáticas: Oi, tchau e beijos, e, além disso, dirige-se pontualmente ao locutor através do pronome “*vocês*”:

A.

Oi eu sou fã de vcs, e eu acho que as pessoas gostam das músicas que quiserem e cada um tem seu gosto. XAU, BJS

Aparentemente, o aluno conseguiu materializar o interlocutor, uma vez que diz que é fã dos autores dos *blogs*, e mesmo escrevendo à caneta, utilizou abreviaturas típicas do meio digital: **BJO**, **XAU**, **VCS**. Mas o aluno, na verdade, reproduziu um trecho de um dos comentários lidos na folha entregue pela professora:

jackeline diz as 05.03 do dia 12.10

oi sou fã de vcs me deixe um recado no meu email

O comentário do aluno configura-se na mesma estrutura do modelo apresentado na folha. Mesmo sem conhecer “*Ilha Bela*” ao aluno se diz fã, repetindo o que leu em outros comentários, porém esquece que seus interlocutores seriam os colegas da turma e não o dono do *blog*. O aluno tenta demonstrar para o professor que escreveu alguma coisa, isto é, que fez seu comentário.

Os alunos realizaram uma escrita moldada, fazendo a atividade apenas para cumprir uma tarefa, uma vez que o interlocutor real mais imediato que leria os comentários seria o professor. Nesse mesmo viés, a finalidade de escrita era apenas avaliativa, pois não existia um “por quê escrever”, nas palavras de Geraldí (1996).

Isso demonstra que embora a compreensão do texto tenha ocorrido, pois os alunos que haviam discutido oralmente de forma ativa e crítica, os alunos não conseguiram realizar o mesmo percurso na escrita. O professor/pesquisador havia fornecido os elementos discutidos por Geraldí (1999):

- *Ter o que dizer*: opinião sobre o texto e as ideias nele defendidas (que havia sido discutidas oralmente);
- *Ter uma razão para se dizer*: defender seu ponto de vista frente aos seus pares;
- *Ter para quem dizer*: os colegas de turma, que apresentavam opiniões divergentes;
- *Constitua-se como sujeito que diz para quem diz*: sujeito leitor do texto;
- *Escolha as estratégias*: Através do gênero comentário.

Dos elementos necessários para a produção de textos, o elemento “ter uma razão para dizer” foi pontuado pelo professor, mas alerta-se para a dificuldade em sala de aula, de criar situações reais de uso, nas quais “ter uma razão para dizer” seja efetiva, isto é, aconteça em situações comunicativas reais, daí a importância de utilizar ferramentas como o *blog*, que proporciona uma interação autêntica e menos artificial entre os usuários.

Como previsto pela pesquisadora, os alunos não se sentiram muito motivados a escrever comentários para compartilhar com seus colegas na sala de aula. No momento da escrita, no entanto, os argumentos apresentados pelos alunos não foram retomados em seus textos. A repetição dos modelos e expressões dos comentários mostra que os alunos não conseguiram (ou

não quiseram) se posicionar como sujeitos enunciadore, que possuem gostos e opiniões diversificadas (note-se que a grande maioria dos alunos criticou a banda citada no texto lido).

De modo geral, houve uma coletivização da escrita, na qual o texto de leitura serviu também como um modelo para a escrita (visto que algumas expressões do texto base foram repetidas aleatoriamente) produzindo-se um texto para a escola, de acordo com Geraldi (1997), ou seja, uma redação.

Finalizando essa primeira análise, pode-se apontar, sobre os aspectos aqui discutidos, que:

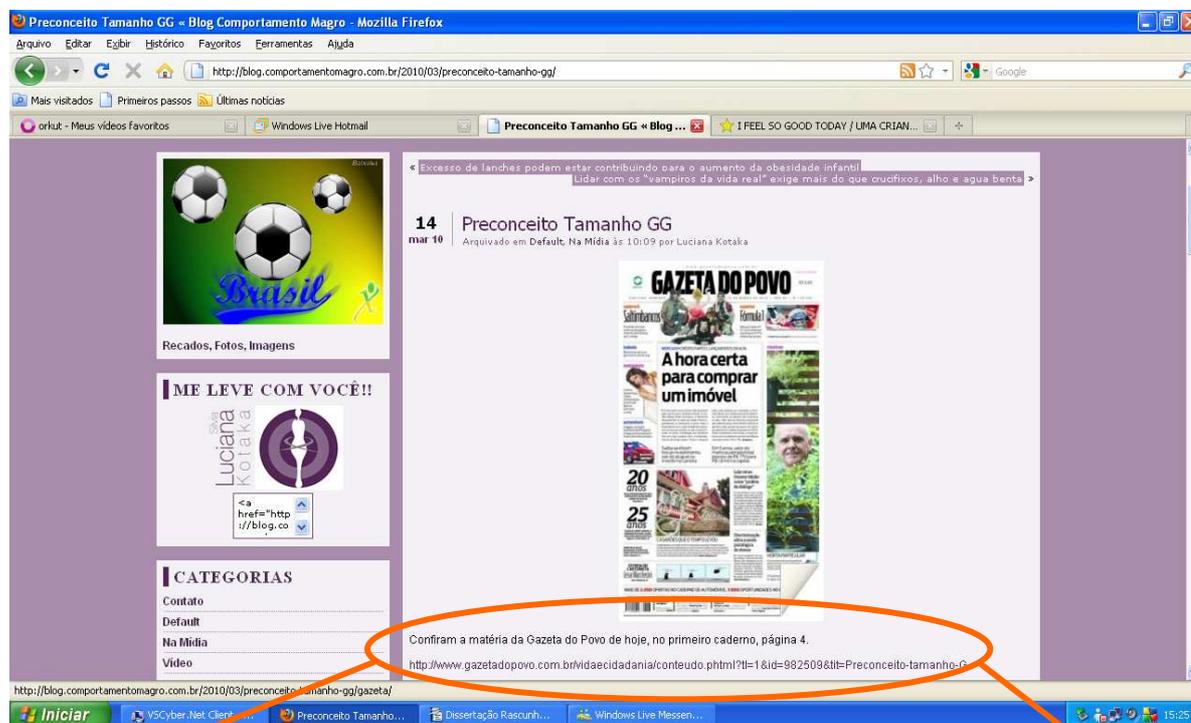
- Apesar de os alunos desenvolverem um comentário escrito sobre o texto lido, nessa atividade não houve uma escrita na qual os sujeitos se colocassem como sujeitos sócio-históricos, uma vez que os comentários basearam-se em paráfrases, não dando continuidade ao diálogo;
- Houve divergência entre os debates realizados oralmente sobre o texto e a produção escrita, sendo que na escrita os alunos simplificaram o texto, não se preocupando em utilizar os argumentos antes apresentados.
- A mudança de suporte para a escrita (do computador para o papel) fez com que o possível interlocutor real fosse substituído pela imagem do professor, fazendo com que os alunos escrevessem apenas para cumprir uma tarefa (mostrar que compreenderam o texto e a estrutura de um comentário);
- A resposta expressa no comentário produzido migrou da resposta ao texto para a resposta ao comando do professor: escrever um comentário, e por isso, designou-se como passiva.

É importante salientar que, embora já configurássemos uma hipótese para os resultados aos quais a atividade chegaria, almejamos estabelecer um parâmetro para comparação, isto é, observar se os comentários produzidos no *blog* apresentariam características diferenciadas quanto à motivação para a escrita.

3.2.2 O segundo comentário: utilizando o *blog*

Continuando com o tema preconceito, foi proposta aos alunos a leitura do texto “Preconceito tamanho GG”, publicado no *blog* “*Comportamento Magro*”. Aí são publicados textos que envolvem o tema beleza e saúde, questionando os estereótipos de beleza, moda e saúde (um dos temas indicados pelos alunos na primeira aula).

O texto foi publicado no jornal *Gazeta do Povo* e indexado no *post* do *blog* através de um *link*. Há aí um importante aspecto do hipertexto, uma vez que os *links* funcionam como nós que fazem a ligação entre os múltiplos centros, que podem ser ou não acessados, dependendo da atividade do leitor. Nesse caso, o professor pediu para que todos acessassem o seguinte *link*:



Confiram a matéria da Gazeta do Povo de hoje, no primeiro caderno, página 4.

<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.php?tl=1&id=982509&tit=Preconceito-tamanho-G>

Figura 16: *Comportamento Magro*. Fonte: <http://blog.comportamentomagro.com.br/2010/03/preconceito-tamanho-gg/> [*Grifos meus*]. Coletado 20/06/11

O texto na íntegra (anexo 2) foi lido e debatido com os alunos. Pediu-se para que, aqueles que se sentissem a vontade, comentassem sobre o texto. Dos 15 alunos que participaram da aula 14 escreveram comentários para o texto lido, sendo que desse total 4 escreveram comentários em duplas.

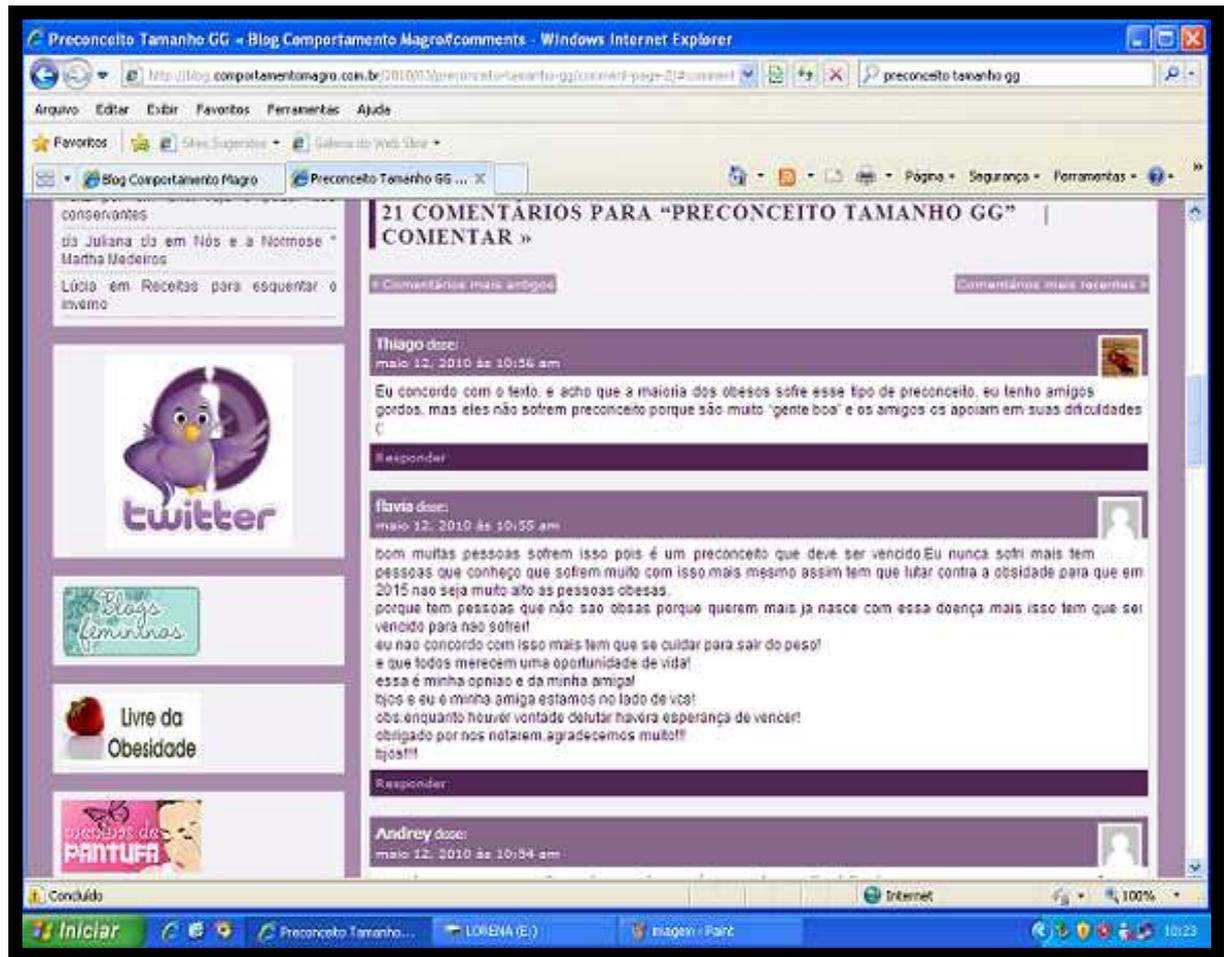


Figura 17: *Comportamento Magro 2*. Fonte: <http://blog.comportamentomagro.com.br/2010/03/preconceito-tamanho-gg>. Coletado 20/05/11

- a. Após a discussão, os alunos ainda puderam clicar na ferramenta *comentário* e ler o que os outros internautas escreveram a respeito do texto. Nesse momento, a possibilidade de comentar o texto lido era opcional. Embora opcional, a grande maioria dos alunos inseriu comentários, sem a intervenção do professor. O objetivo era de que os alunos se familiarizassem com a ferramenta e observassem o que os demais leitores haviam escrito.

O primeiro grupo de respostas se refere à atitude responsiva imediata, lembrando que o termo imediato não está ligado à questão temporal, porém foi imediata como manifestação ativa, na qual os alunos expressaram suas posições sobre o requisitado, manifestando sua compreensão do ato enunciativo.

Em todos os comentários observa-se o índice de compreensão ativa, que é o primeiro estágio da decodificação. Bakhtin explica que “A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de realização)” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Curiosamente, nos comentários produzidos pelos alunos o índice de

compreensão responsiva é marcado, na grande maioria, através de uma ratificação das palavras do texto, na qual o aluno apresenta que compreendeu o texto para depois emitir um juízo de valor ou uma contrapalavra.

A contrapalavra é o ato de opor uma réplica àquilo que foi ativamente compreendido. Isso porque, segundo Bakhtin (2000), a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. É importante salientar que toda contrapalavra é uma atitude responsiva imediata, porém isso não é recíproco, pois nem sempre uma atitude de resposta imediata condensa uma contrapalavra.

Focando o trabalho com a escrita, observou-se que todos os alunos produziram comentários sobre os conteúdos e informações expressas no texto lido de dois modos distintos: um grupo maior de comentários ampliou as discussões instauradas no texto lido, enquanto um grupo menor apenas ratificou as palavras do texto por meio da paráfrase.

A primeira tabela, a seguir, reúne os comentários do grupo que inseriu na escrita informações além das apresentadas no texto lido, demonstrando uma motivação para a escrita, preocupando-se em elencar argumentos e exemplos que comprovassem a opinião apresentada:

Aluno	Expressões do texto	Manutenção do elo comunicativo	Ampliação
1. T.	<i>“os gordos ainda são vítimas de um sutil preconceito.”</i>	<i>“A maioria dos obesos sofre esse tipo de preconceito.”</i>	<i>“eu tenho amigos gordos, mas que não sofrem com isso”</i>
2. F.	<i>“a tendência à obesidade é definida antes dos dois anos de idade.”</i> <i>“Um bilhão e meio de pessoas sofrerão com a obesidade em 2015”</i>	<i>“tem pessoas que não são obesas porque querem, mas já nascem com essa doença.”</i>	<i>“eu nunca sofri, mas tem pessoas que eu conheço que sofrem com isso”</i> <i>“tem que lutar contra a obesidade para que em 2015 não seja muito alto as pessoas obesas.”</i>
3. A.	<i>“a tendência à obesidade é definida antes dos dois anos de idade.”</i>	<i>“várias pessoas não te culpa de serem assim.”</i>	<i>“Nas lojas e comércios da cidade as pessoas deveriam tratar os outros como”</i>

			<i>tratam a si mesmo.”</i>
4. Ta. , J. e L.	<i>“O obeso sabe que é observado em suas condutas cotidianas e, frequentemente, ouve comentários maldosos e piadinhas de colegas ou de estranhos”</i>	<i>“Concordamos que o preconceito não é a melhor via para expressar um comentário.”</i>	<i>“Se uma pessoa está acima do peso o melhor não é criticá-la e sim ajuda-la a melhorar sua saúde.”</i>
5. C.	-----	-----	<i>“as pessoas devem parar de ser preconceituosas com os obesos, eles não tem culpa de serem assim.”</i>
6. Fa.	-----	-----	<i>“É exatamente assim que acontece, continue defendendo eles!!!”</i>
7. P.	<i>“os gordos ainda são vítimas de um sutil preconceito.”</i>	<i>“O preconceito por uma pessoa ser obesa é um problema.”</i>	<i>“Mas ninguém deve ser discriminado por isso.”</i>
8. R.	-----	-----	<i>“a maioria das lojas deveria ter os tamanhos maiores para pessoas que tem essas dificuldades.”</i>
9. Ro.	-----	É claro que isto é um problema.	<i>“vários famosos sofrem esse preconceito através de piadinhas idiotas, um bom exemplo disso é o Ronaldo “fofômeno”, então esse preconceito físico já virou um tabu, digamos. “</i>

Na coluna 1 são apresentados os nomes dos alunos que produziram o comentário; na coluna 2 são apresentadas as passagens dos textos que são ratificadas pelos alunos na coluna 3; na última coluna são apresentados os trechos em que houve a ampliação das palavras do texto através das palavras dos alunos.

Desse modo, na coluna 4 gera-se não apenas uma repetição, como nos comentários criados na primeira atividade, mas um novo dizer, marcado pelas características do seu novo locutor. Se esse processo fosse passivo, no nível da repetição, ela seria perenemente palavra do outro; porém, como é ativo, ao ser interiormente processado, acaba-se somando às experiências do sujeito que dela se apropria (a que podemos chamar de eu) e se converte em palavra pessoal.

Nos comentários em questão, podemos observar as marcas do novo dizer apresentadas pelo sujeito através de duas estratégias, parece que inconscientemente realizadas: a) a exemplificação; b) a emissão de um parecer.

Quanto a primeira estratégia, nos comentários 1, 2, 6 e 9 houve a ratificação as palavras do texto na qual os alunos justificaram a concordância com o texto citando exemplos de seu cotidiano, que comprovam as afirmações realizadas. Tomemos como exemplo o comentário 9, que ilustra bem essa estratégia:

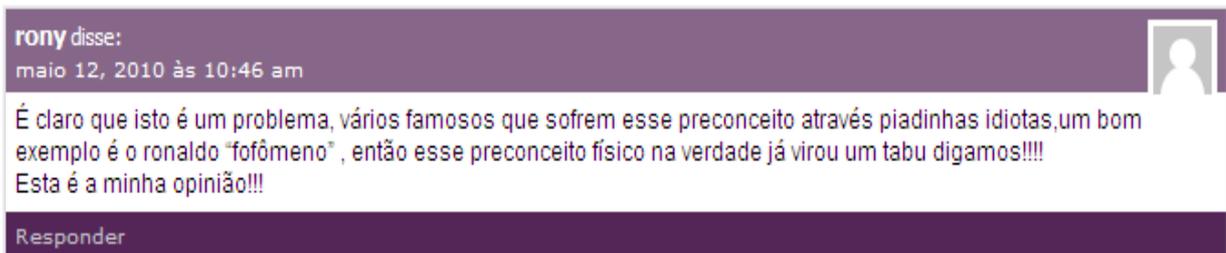


Figura 18: Comentário 1 – *Blog comportamento magro.* Fonte: <http://blog.comportamentomagro.com.br/2010/03/preconceito-tamanho-gg>. Coletado em 20/05/10

O aluno inicia seu comentário afirmando que “isto é um problema”, de modo que pelo contexto compreendemos que o pronome **isto** se refere ao preconceito para com os obesos, debatido no texto que ele leu. Percebe-se a procura por argumentos para reiterar as palavras do texto, demonstrando que o aluno preocupou-se em ampliar o diálogo à medida que contrapõe ao texto o exemplo do Ronaldo Fenômeno, um esportista que ele julga sofrer os mesmos preconceitos elencados no texto lido. O aluno explica que o jogador sofre o preconceito através de “piadinhas idiotas”, e evidencia isso com a utilização das aspas no neologismo “fofômeno”, mostrando que esse termo vem de outras vozes (já foi utilizado na mídia em diversos programas de humor e também em jornais). Portanto, além da compreensão do texto lido, que evidencia a compreensão imediata, o aluno ainda ampliou o diálogo a partir da reformulação das palavras do outro (expressas no texto lido) fazendo corresponder às suas palavras.

Garcez (1998) ajuda-nos compreender essa relação entre as vozes do outro e as nossas vozes dizendo que “o discurso do indivíduo nunca deixa de interagir com outros discursos com os quais tem alguma ligação, mesmo que não evidente ou explícita.” (GARCEZ, 1998, p. 53). O aluno ainda complementa dizendo que em sua opinião “o preconceito físico na verdade já

virou um tabu”, ampliando as discussões apresentadas no texto lido, dando continuidade ao diálogo.

No comentário 1 algo semelhante acontece, pois o aluno também cruza as informações do texto com os seus conhecimentos e, conseqüentemente, com as suas palavras, mas dá um contra-exemplo dizendo que possui “*amigos gordos, mas que não sofrem com isso.*” Ao produzir seu texto, o aluno mostra que concorda com o texto “*a maioria dos obesos sofre esse tipo de preconceito*”, porém tem uma percepção não generalista, propiciada pelas suas experiências, uma vez que percebe que seus amigos não sofrem esse preconceito. É justamente esse posicionamento de continuidade do diálogo, apresentados em todos os comentários da tabela 1, que se espera de uma leitura proficiente, para que a resposta revele autoria e não apenas repetição, pois como esclarece Bakhtin:

o locutor postula essa compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Temos também um segundo tipo de estratégia que foi utilizado pelos alunos: a emissão de um parecer. Nos comentários 2, 3,4,5,6 e 7, os alunos sugerem ações diante dos fatos discutidos no texto, mostrando o que pensam em relação ao que leram, devolvendo ao texto uma resposta.

No comentário 2, por exemplo, a aluna retoma algumas considerações feitas no texto e remete a elas algumas sugestões:

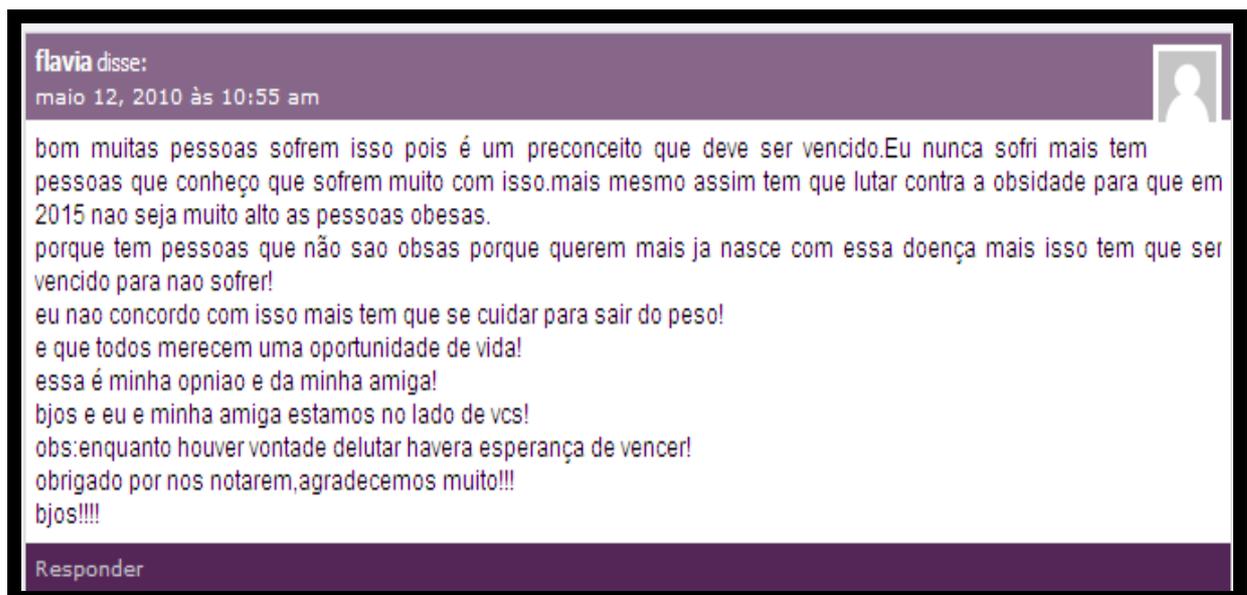


Figura 19: Comentário 2 – *Blog Comportamento Magro*. Fonte: <http://blog.comportamentomagro.com.br/2010/03/preconceito-tamanho-gg>. Coletado em 13/05/10.

A aluna além de afirmar que conhece “*peessoas que sofrem muito com isso*”, ainda sugere que “tem que lutar contra a obesidade para que em **2015** não seja muito alto [o índice] de pessoas obesas.” [*grifos meus*]. A referência ao ano de 2015 retoma a passagem do texto na qual se explica que a Organização Mundial da Saúde estima que mais de 1,5 bilhão de pessoas serão obesas até essa data. Porém a aluna ultrapassa a repetição objetando que é necessário lutar contra esse índice, não tomando a pesquisa como uma verdade absoluta.

Do ponto de vista textual, observa-se que apesar da aluna se esforçar para construir um texto autêntico há ainda uma dificuldade de organização do texto escrito, que se apresenta bastante fragmentado em relação à coesão textual. As frases aparecem um tanto soltas, como se observa no trecho:

*Bom muitas pessoas sofrem com isso pois é um preconceito que deve ser vencido/
Eu nunca sofri mais tem pessoas que eu conheço que sofrem muito com isso/
Mais mesmo assim tem que lutar contra a obesidade [...]/*

As frases foram escritas sem que houvesse a preocupação em conectá-las adequadamente através de ganchos formais, como se observa entre a primeira e a segunda frase, nesta última a aluna insere uma nova informação que tenta complementar a primeira, mas sem utilizar para isso nenhuma estratégia de inclusão, a frase aparece simplesmente sobreposta à outra.

Essa falta de articulação do texto é fruto da situação de escrita instantânea, isto é, os alunos escreveram no *blog* e logo postaram seus comentários. A aluna não se posicionou como leitora do seu próprio texto, como interlocutora, embora o interlocutor real para quem o texto deveria ser dirigido estivesse marcado (o escrevente do *blog*) e fosse considerado no momento da escrita, já que ela se dirige diretamente a ele nos trechos: “*obrigado por nos notarem, agradecemos muito!!!*” e “*bjos!!!*”.

Observa-se que, por um lado a aluna tenta escrever um comentário dirigido ao seu interlocutor, respondendo a ele através da sua compreensão e também e ampliando o diálogo, à medida que traz para o diálogo não apenas a ratificação do texto lido, mas novas informações. Por outro lado, a interação real entre o sujeito (aluno), o interlocutor (o escrevente) e o texto (lugar da interação), não foram suficientes para que ocorresse uma melhora na produção da escrita do ponto de vista formal. Acredita-se que nessa etapa da escrita, em que o objetivo era o de diagnosticar as produções textuais, é compreensível que o aluno demonstre esse tipo de dificuldade, pois é sabido que para que a atividade de escrita demanda um processo de maturação, que se inicia no confronto com a palavra do outro, geralmente no momento da

leitura, e se estende para as etapas de escrita, revisão e reescrita, até que ocorra o processo completo de internalização. O *blog* por si só, propicia a interação, elevando as possibilidades de diálogo, mas não incide numa escrita mais elaborada, assinalando que o professor deve interferir nesse processo quando traz essa ferramenta para o contexto de ensino.

A respeito da linguagem utilizada, nota-se que a aluna recorreu a algumas abreviaturas típicas do gênero em que escreveu, tais como: vcs, bjos, e também a uma pontuação não convencional, marcada pelo uso frequente de pontos de exclamação: *agradecemos muito!!!; bjos!!!*, a maioria das frases foi encerrada com a exclamação, que no contexto do gênero é aceita como forma de enfatizar, demonstrar empolgação, etc.

Nos demais comentários também se observou a recorrência de contrapalavras, mas expressas em comentários mais curtos, que também demonstram a dificuldade de articulação textual. No próximo comentário, por exemplo, o aluno responde a afirmação do texto lido de que há dificuldade dos obesos em encontrarem roupas no tamanho adequado, pois, segundo o texto, a maioria das lojas não trabalha com a numeração própria para essas pessoas. Essa afirmação foi respondida pelos alunos através dos seguintes sugestões, tachadas em negrito, entre colchetes indica-se a ausência de conectivos:

A.

*A tendência à obesidade é definida antes dos dois anos de idade. [ø] Várias pessoas não têm culpa de serem assim. [ø] **Nas lojas e comércios da cidade as pessoas deveriam tratar os outros como tratam a si mesmo.** [grifos nossos]*

A máxima de “tratar os outros como gostaríamos de ser tratados” é uma expressão popular que foi apropriada pelo aluno para sugerir uma solução para o problema da falta de numeração, ou seja, assim como todo mundo gosta de ser bem atendido deveria atender também aos outros. Outro aluno contrapõe essa palavra à informação que o texto oferece.

R.

A maioria das lojas deveria ter os tamanhos maiores para pessoas que tem essas dificuldades.

Nesse outro comentário também há uma sugestão para que se minimizem os problemas que o obeso enfrenta. Para a aluna, uma das soluções seria a oferta dos tamanhos grandes nas lojas de roupas, evidenciando que ela, com seu comentário, também espera atingir os locutores, como, acreditando que alguma loja pode atender a sua sugestão, mostrando como os elos na cadeia do discurso são contínuos.

O número de comentários em que houve apenas a reiteração das ideias do texto, sem utilizar estratégias de exemplificação ou de emissão de parecer. Esses comentários foram

baseados em paráfrases, mas ainda assim funcionam como um elo da corrente comunicativa estabelecida sobre a postagem:

Tabela 1: Comentários que apenas parafrasearam o texto base

Aluno	Expressão do texto	Manutenção do elo de comunicação
M. e B.	“A gente é obrigado a levar na esportiva, tratar o preconceito com bom humor, mas que machuca, machuca ”	“ as vezes magoam as pessoas [o preconceito] e elas não se sentem bem com isso” (grifos meus)
A.	<p>a. “muitas pessoas acabam ficando constrangidas por não ter o padrão de beleza exigido pela sociedade.”</p> <p>b. “Ao seu lado, uma magrela a olhava como se dissesse “eu, que sou magra, estou comendo uma salada, e você, que é gorda, está comendo isso?”</p> <p>c. “(o obeso está predestinado) a ter restrições na hora de se vestir, a ter apelidos depreciativos a ser sexualmente desinteressante.”</p>	<p>a. “Nos desfiles, novelas, cinemas e publicidade, a mulher aparece sempre magra, fortalecendo esse ideal de beleza e promovendo a constante insatisfação.”</p> <p>b. “pessoas que sofreram transtornos pela forma que as pessoas as olhavam”</p> <p>c. “hoje em dia se você não tem uma boa aparência e não atrai sexualmente.(...)”</p>

Nesses comentários, as palavras em negritos indicam a relação de manutenção do elo comunicativo, a partir de uma paráfrase. Por exemplo, no segundo comentário, há uma substituição das palavras do texto lido pelos alunos, por sinônimos:

- **padrão de beleza > ideal de beleza;**
- **machuca > magoa;**
- **magrela a olhava > pessoas as olhavam;**
- **sexualmente desinteressante > não atrai sexualmente;**

A paráfrase das palavras do outro (nesse caso, do texto lido) mostra que a primeira houve compreensão, porém a devolutiva ao texto não ultrapassou o limite da compreensão, pois os alunos não formaram uma réplica pessoal ao texto.

Nessa fase de produção de comentários, observou-se que os alunos motivaram-se mais para a escrita quando aconteceu dentro do *blog* e a partir do contato com o outro, como é possível verificar na tabela 3:

Tabela 2: Atitudes responsivas em números

Atividade	Comentários baseados na paráfrase	Comentários baseados na Ampliação	Alunos que não comentaram
Leitura e escrita <i>off-line</i>	15,3%	84,7%	0%
Leitura e escrita <i>on-line</i>	73,7 %	20%	6,3%

Mecanismos de coesão na construção dos comentários

Para finalizar essa etapa de produção textual, o professor solicitou aos alunos que acessassem novamente o *blog Comportamento Magro* e lessem os seus comentários e o dos seus colegas. A pesquisadora pediu para que todos observassem o seguinte comentário:

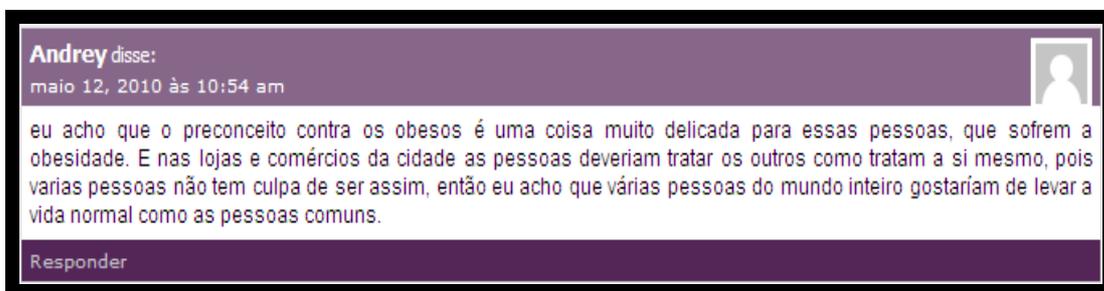


Figura 20: Comentário 3 - Blog Comportamento Magro. Fonte: blog.comportamentomagro.com.br/2010/03/preconceito-tamanho-gg. Coletado em 13/05/10.

A pesquisadora pediu para que os alunos observassem se o texto apresentava algum tipo de problema de estruturação, de escrita ou qualquer outro problema que eles observassem. Rapidamente as respostas foram aparecendo:

- A1: Começou o texto com letra minúscula.
- A2: Nossa! *Várias* [a palavra] sem acento e [a palavra] *gostariam* com acento.
- A3: primeiro fala dos obesos e daí já fala das lojas.
- A4: Aham, vai emendando tudo.
- A5:É, ta meio confuso.
[grifo nosso]

Os primeiros problemas notados referiam-se à ortografia e à acentuação, porém o aspecto que ficou mais acentuado foi a forma de organização do texto, na qual faltaram elementos coesivos para ligar as frases de forma adequada, evidenciada nas falas de 3 a 5.

Propôs-se aos alunos a reestruturação do comentário, a fim de discutir quais alterações no texto poderiam contribuir para uma maior clareza e coerência na unidade textual. Assim, no próprio quadro de giz do laboratório a pesquisadora foi mediando à reestruturação do texto, dialogando primeiramente com o seu autor e os demais alunos foram adentrando ao diálogo:

- P1: A., o que nós podemos alterar aqui na primeira frase?
 A2: Não sei, acho que a maiúscula que a F. falou.
 A3: Professora, dá pra mudar o “sofrem a obesidade” para “de obesidade”?
 P4: Sim, nesse caso a regência do verbo exige a preposição de, quem sofre, sofre de alguma coisa.
 P5: A. aqui na segunda frase, porque você insere essa informação?
 A6: [...] Pra mostrar que elas sofrem preconceito nas lojas.
 P7: Então é um exemplo para justificar o que você falou na primeira frase?
 A8: Acho que é.
 P9: Então, pessoal, o que a gente poderia inserir nessa frase para que ficasse conectada com a primeira?
 A9: Colocar um *por exemplo*?
 P10: Hum, aí ficaria assim: por exemplo, nas lojas e nos comércios da cidade as pessoas deveriam tratar os outros como tratam a si mesmos [...]
 A11: Mesmo assim ia continuar estranho!
 P12: A. porque você disse que as pessoas deveriam tratar os outros como a si mesmos? Não é isso que acontece?
 A13: Não, que nem o texto fala, que nas lojas nunca tem a numeração certa e quem atende nas lojas sempre vai, tipo, com má vontade.
 A14: Então tinha que falar isso, tipo, comentar isso no texto, daí daria mais certo.
 [...]

O excerto do diálogo produzido no momento da análise e reestruturação do texto exemplifica o modo como a releitura do texto e reescrita foi abordada. A partir das perguntas da pesquisadora, os alunos refletiam sobre os problemas encontrados e sugeriam alterações, alterando-se os turnos entre aluno-professor-aluno. Assim o comentário final ficou assim

*Eu acho que o preconceito para com os obesos é uma coisa muito delicada para as pessoas que dele sofrem. **Por exemplo**, em muitas lojas os atendentes não tratam bem quem é obeso, esquecendo que deveriam tratá-los como gostariam de ser tratados. **Além disso**, a obesidade pode ser fruto de uma doença, **portanto**, não deveria haver discriminação dessas pessoas, **pois** com certeza elas gostariam de levar uma vida normal, **inclusive** no momento de comprar uma roupa sem se sentir humilhado.*

Na reescrita do comentário, as perguntas produzidas pelo professor propiciaram que os alunos ampliassem as ideias apresentadas pelo texto, sem, contudo alterar-lhe o sentido pretendido, já que o autor do texto além de opinar, decidia quais alterações acatar ou não.

A pesquisadora, durante e após a reescrita do texto, chamou a atenção para os elementos coesivos que estavam sendo inseridos no texto para torná-lo mais coeso. As expressões e conjunções inseridas no texto estão grifadas em negrito (por exemplo, além disso, portanto, pois, inclusive) e foram sugestões dos próprios alunos. A pesquisadora argumentou que nos textos de caráter argumentativos, como o comentário, por exemplo, é comum a utilização desses elementos para inserir argumentos, exemplos ou fazer oposição entre as ideias, e que,

portanto, o emprego incorreto de uma conjunção pode alterar o sentido que se pretende construir. Atentou-se ainda para o uso da vírgula, que mesmo no contexto digital precisa ser utilizada para separar algumas orações, indicar explicação, precedendo algumas conjunções, etc.

Para finalizar essa etapa, a pesquisadora forneceu aos alunos um material impresso com as conjunções e suas funções e pediu a eles que voltassem aos seus textos, os copiassem e reescrevessem-nos inserindo, se necessário, elementos coesivos, que muitas vezes incidem na reestruturação da frase ou da oração. Essa atividade foi feita no caderno, e acompanhada pela pesquisadora e pela professora de língua portuguesa da turma, a fim de proporcionar a revisão dos textos escritos. Acredita-se que para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos essa é uma atividade relevante à medida que forneceu a eles um momento de (re)leitura e reflexão sobre suas produções, que colaboraria para o aprimoramento dos próximos comentários a serem produzidos nos *blogs*.

3.3 A sala de aula no *blog*

3.3.1 Criação do *blog* da turma

No dia 17 de maio, propôs-se aos alunos a criação do *blog* da turma. Nas aulas anteriores a pesquisadora já havia solicitado que os alunos pensassem em uma sugestão para o nome do *blog*. Apenas quatro alunos pensaram antecipadamente em uma sugestão, seriam elas: *Blog* do 1º A; *Blog* dos Mancoso; Ponto de Partida; Nosso *blog*. No momento da escolha alguns alunos opinaram, com as seguintes sugestões: *Blog* dos “bão”; *Blog* dos “qüera” (gíria que tem significado similar a bons); Os melhores. Notou-se que todas essas sugestões foram emitidas por meninos, de forma que a pesquisadora não desprezou as sugestões, mas elas foram rejeitadas pela grande maioria da turma que as achou inadequadas, gerando uma breve discussão entre os alunos.

Em votação, 8 alunos votaram no título Nosso *blog*; 10 no título Ponto de Partida e 4 no título *Blog* dos Mancoso. A expressão Mancoso, na situação da sala de aula, se refere a um pequeno grupo de 4 meninos que assim se denominam devido ao sobrenome de um deles, que a partir de laços de amizade coletivizaram o sobrenome para se autoidentificarem.

Após a escolha, a pesquisadora levou-os ao laboratório de informática onde procedeu a criação do *blog*. Com o auxílio do *data-show*, a professora foi mostrando para os alunos todas as etapas para a criação do *blog*, dialogando com eles para decidir cada escolha. Para a criação do *blog* foi necessário fornecer um endereço de *email*, o qual a pesquisadora havia criado especialmente para esse fim. Durante esse processo houve muitas divergências entre as

escolhas, desde a escolha das cores da fonte a ser usada, até o formato da página, sendo que sempre eram resolvidas através de votação. Quanto à aparência do *blog*, o *template* a ser usado, os alunos não entravam em consenso, de forma que a professora colocou um plano de fundo provisório e pediu para que quem tivesse disponibilidade pesquisasse outros modelos para mostrar para a turma. Inicialmente, a configuração do *blog* tinha a seguinte aparência:

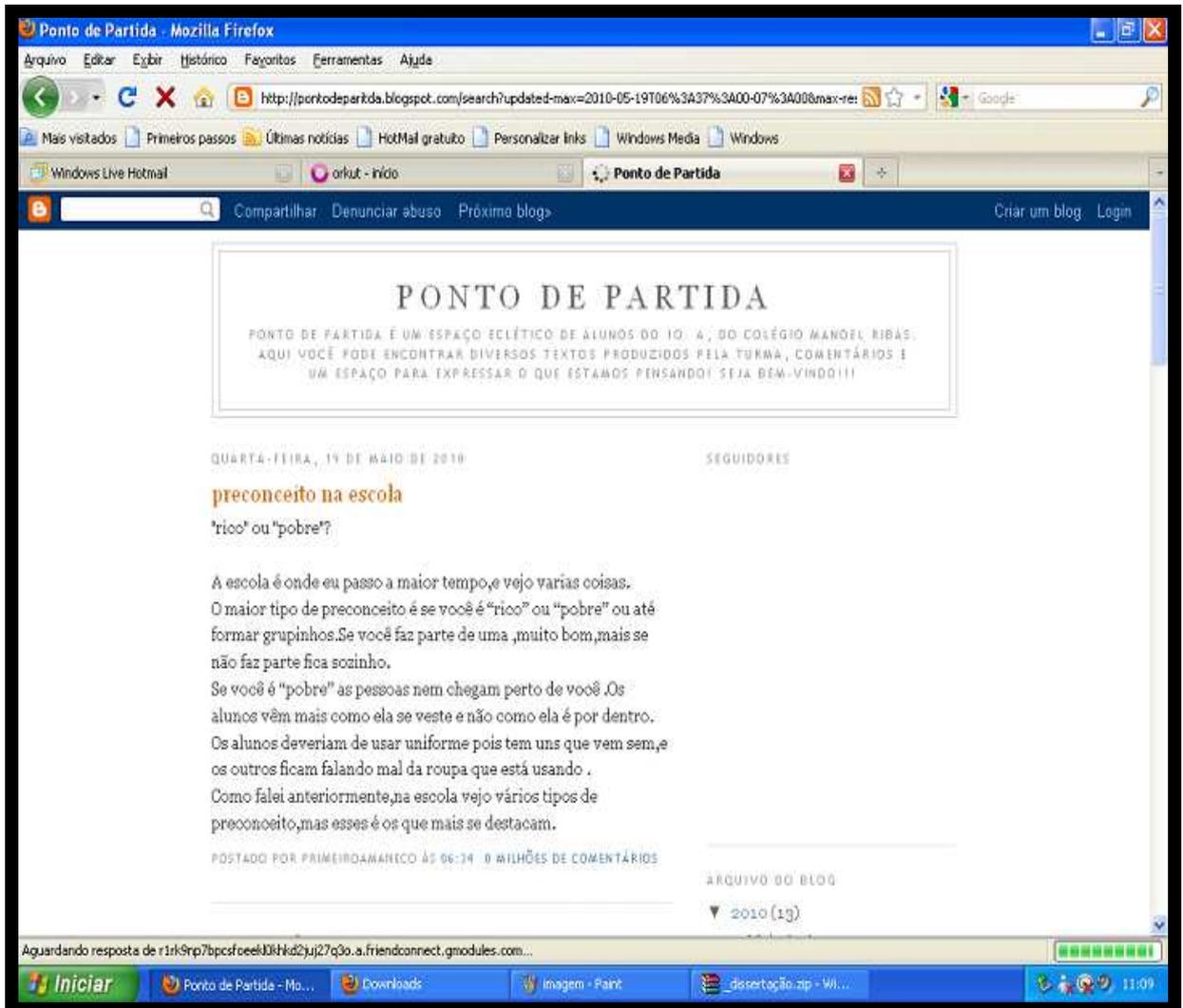


Figura 21: Criação do blog Ponto de Partida – Configuração inicial. Fonte: www.blogpontodepartida.blogspot.com. Coletado em 19/05/10.

Nessa fase de criação do *blog*, nenhuma dificuldade técnica foi apresentada pelos alunos, que compreendiam cada ação realizada no computador. Por outro lado, a maior dificuldade foi em conduzir os alunos a entrarem em um consenso das ações a serem realizadas, pois as opiniões se dividiam em grupos de gostos diferentes, de forma que a pesquisadora precisou estabelecer sempre votações para cada escolha, tais como: título do *blog*, cor da fonte a ser usada na postagem, título de cada item de navegação (histórico, comentários, seguidores).

3.3.2 Produção inicial das *postagens*

Na aula subsequente (no mesmo dia) a pesquisadora propôs a produção de uma postagem para inaugurar o *blog Ponto de Partida*. Nas aulas anteriores, os textos trabalhados em sala haviam focado o tema **preconceito** em *blogs* diversos e com enfoques diversos. Os alunos já haviam lido, problematizado (através dos encaminhamentos do mediador) e discutido sobre o conceito de preconceito e discriminação; preconceito musical e preconceito para com os obesos. Contribuindo para a compreensão, interpretação e retenção dessas informações, os alunos ainda puderam escrever comentários sobre os textos lidos, que depois foram retomados em sala para a continuação das discussões.

Ao elaborar o primeiro comando de escrita que conduziria a produção dos alunos, no qual o gênero deve ser definido, isto é, indicado, deparou-se novamente com o problema da conceituação do *blog*. Poder-se-ia pedir para o aluno escrever uma carta, uma receita, um recado, mas não é possível pedir para o aluno escrever um *blog*, o que evidencia que essa ferramenta não pode ser considerada apenas como “gênero”. Dessa inquietação surgiram mais duas perguntas de pesquisa que até o momento dela não faziam parte: *ao assumir a postura de autor nos blogs, os alunos fazem opções por gêneros discursivos espontaneamente? É necessário que o professor marque o gênero discursivo?*

A fim de responder essa pergunta, optou-se, nesse momento, que os alunos escrevessem uma *postagem* para o *blog*, uma vez que o termo *postagem* é genérico, pois não marca um gênero específico, e que, por outro lado, otimiza a plasticidade dessa ferramenta. Dentro do assunto **preconceito**, pediu-se que os textos versassem sobre a temática “atitudes de preconceito dentro da escola”. A escolha dessa temática ocorreu ao considerar-se que esse é um tema que faz parte do universo estudantil de forma bastante acentuada, em uma época na qual se vivencia o *bullying*¹³, ocasionado pelas diversas formas de preconceito. Além disso, no *blog* todos os participantes podem expressar suas opiniões tendo em vista seus interlocutores reais (colegas da escola) e desenvolver comentários através da escrita, problematizando o tema dentro da sala de aula.

Apostando na concepção de escrita como trabalho, como discutida por Sercundes (1997), na qual cada texto é tomado como ponto “de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem “uma terceira margem” (1997, p. 96), a primeira versão do texto que seria produzida pelos alunos foi permeada por atividades

¹³ Expressão atualmente utilizada para designar as atitudes constantes de discriminação, violência física e verbal que um grupo de alunos exerce sobre um aluno.

prévias de leitura, já mencionadas, que “funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (SERCUNDES, 1997, p. 83). Neste caso, utilizamos as leituras respeito do preconceito discutido em diferentes *blogs*, que apresentaram posicionamentos também diferentes.

Valorizou-se também o momento de planejamento da escrita, que ocorreu sob duas formas a) estabelecimento de tópicos a serem considerados pelo aluno no momento da produção; b) acompanhamento individual quando solicitado pelo aluno. Quanto ao primeiro momento pediu-se para que os alunos refletissem, antes da escrita, sobre alguns questionamentos que poderiam ser respondidos no texto produzido:

- Que tipos de preconceito são presenciados na escola?
- Qual deles focarei no meu texto?
- Quais são os argumentos que comprovam minha opinião?
- O que eu espero dos leitores ao lerem o texto que escrevi (confirmação, reflexão, constatação, mudança)?
- Quais informações lidas em outros textos podem contribuir para a minha escrita?

À medida que alguns dos estudantes escolhiam um eixo norteador para sua atividade de escrita solicitavam a presença do professor para dar um parecer sobre as suas escolhas e também dar sugestões:

[17.05.2010]

A1: Professora, dá pra falar sobre *bullying*?

P2: Como você chegou a esse tema? O que você pensou sobre isso?

P3: É que eu já sofri *bullying* porque eu era gordinha, os alunos são preconceituosos com os gordinhos.

P4: Certo, então você acha que o *bullying* é um efeito do preconceito?

P5: Acho que sim...

P6: Professor: Certo, então preste atenção naquele questionamento ‘quais são os argumentos que comprovam a sua opinião?’, antes de começar a escrever você pode fazer um levantamento dessas informações e até mesmo procurar na internet textos sobre o assunto.

Essa transcrição demonstra a necessidade que os alunos possuem da aprovação do professor e da necessidade de um interlocutor imediato. No momento da escrita a idiosincrasia dos indivíduos fica mais exposta, e as dificuldades para organizar o texto aparecem, porque muitas vezes o indivíduo ainda não refletiu sobre o assunto, justamente pelo desencontro, falta de percepção e de diálogo com seu mundo interior, sua consciência,

seus pensamentos. Nesse lócus que a mediação do professor é importante, como interlocutor disposto a contribuir para a produção e não apenas avaliá-la.

Depois de realizado o planejamento da escrita os alunos começaram a produção dos textos no próprio caderno, que seria a primeira versão do texto. A opção por escrever no caderno para depois no *blog* é facultada pela essência assíncrona das postagens, que não são produzidas com a participação simultânea dos interlocutores, e que como exposto, propiciam uma possibilidade de planejamento e de revisão. A pesquisadora partiu da hipótese que entre a escrita no caderno e a publicação do texto no *blog*, os alunos poderiam ler seus textos, revisá-los e em seguida reescrevê-los se necessário. Por isso, nessa fase a pesquisadora não efetuou muitas intervenções visando obter um texto que diagnosticasse as eventuais dificuldades de escrita. Vale salientar que os estudantes ficaram incomodados com a idéia de escrever primeiro no caderno para depois digitar o texto, evidenciando a falta de hábito de realizar atividades de revisão e de reescrita.

No dia 26 de maio os alunos foram levados até o laboratório para que fizessem a *postagem* dos textos produzidos. Pediu-se para que eles lessem os seus textos e em seguida fizessem a *postagem* corrigindo possíveis erros. Eles foram alertados também que poderiam fazer alterações, supressões ou acréscimos às partes do texto que achassem necessárias. Os textos foram *postados* individualmente, isto é, cada aluno utilizou um computador e realizou a sua *postagem*, porém a assinatura da *postagem* é sempre com o nome da turma Primeiro A Maneco, gerado automaticamente pelo sistema. A opção de não assinar individualmente cada *postagem* foi combinada pela própria turma, mas depois a maioria dos alunos acabou contando um para o outro qual era o seu texto e pedindo para que lessem.

Com o objetivo de responder às perguntas: *ao assumir a postura de autor nos blogs, os alunos fazem opções por gêneros discursivos espontaneamente? É necessário que o professor marque o gênero discursivo?* Analisaram-se os textos produzidos pelos alunos no que concerne à identificação do gênero textual.

A importância da delimitação de um gênero discursivo na produção textual repousa no fato de que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (Bakhtin, 2000, p.284), isto é, ao produzir um enunciado, o indivíduo, a partir da determinação da finalidade temática a que se propõe comunicar, adapta-a ao gênero discursivo escolhido, sem renunciar à sua individualidade e subjetividade. Portanto, num processo simultâneo à determinação da finalidade da escrita, surge a escolha do gênero discursivo, selecionado em função do interlocutor e do meio de circulação.

Diante dessas considerações, acreditamos que, embora não tenha sido delimitado um gênero no comando de produção de textos, os estudantes direcionariam sua produção textual através de uma finalidade comunicativa, possibilitada pela presença de interlocutores reais (os colegas de classe), interlocutores virtuais (os internautas em geral, sobretudo, os membros da mesma escola) e o interlocutor superior (o auditório social que cada um idealiza). Garcez explica que “a enunciação tem uma orientação social e é orientada para o outro e por ele determinada.” (GARCEZ, 1999, p.56), ou seja, a imagem do interlocutor e a finalidade é que determinam a escolha do gênero.

Dentre as produções realizadas nessa atividade, pode-se notar que os textos configuraram-se basicamente no gênero depoimento pessoal e artigo de opinião. É claro que a qualidade da primeira versão dos textos produzidos precisaria ser melhorada, tendo em vista que esse primeiro momento da escrita é diagnóstico. Ao total foram 18 primeiras versões e 13 versões postadas no *blog*.

Nos textos que se aproximaram ao depoimento pessoal, os alunos relataram acontecimentos do seu cotidiano que exemplificavam atitudes que eles consideravam preconceituosas, como no texto que segue:

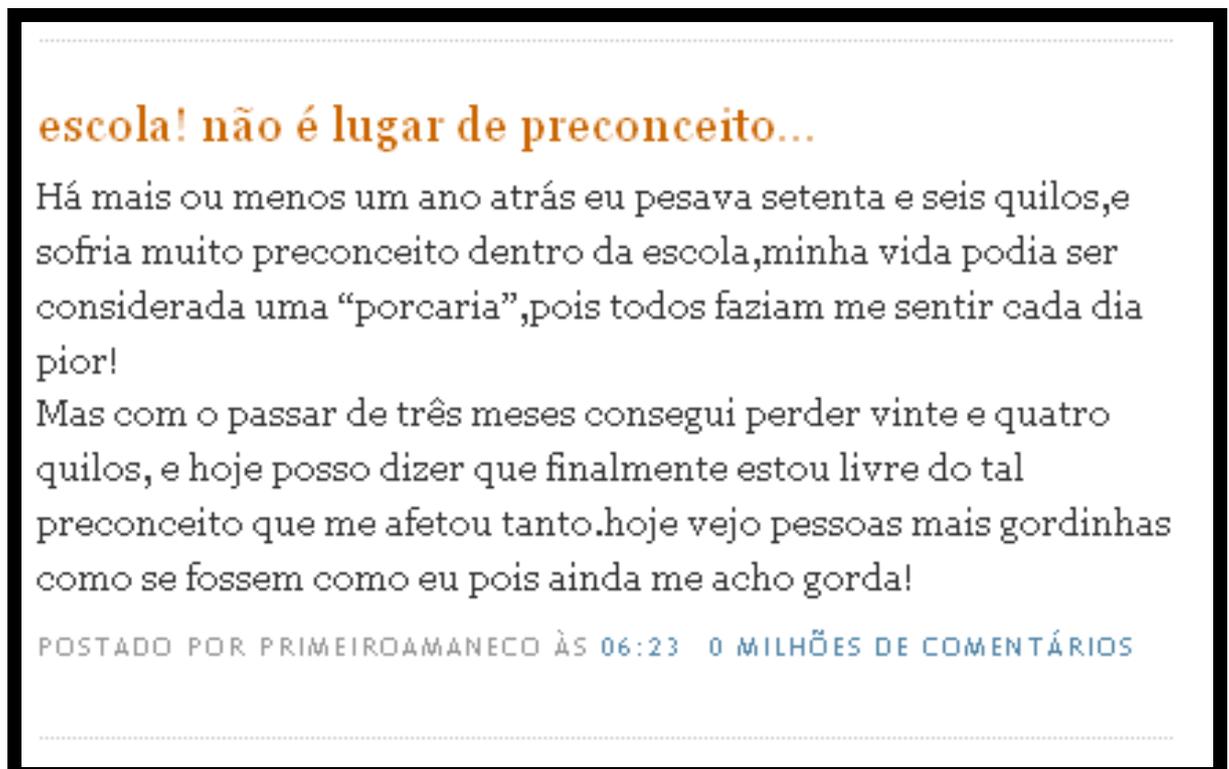


Figura 22: Escola não é lugar de preconceito. Fonte: <http://www.pontodepartida.blogspot.com.br>. Coletado em 22/06/11

No texto, escrito em primeira pessoa do singular, a estudante conta sobre uma fase da sua vida em que pesava 76 quilos e por isso era alvo de preconceito. O texto apresenta marcas

típicas de um depoimento pessoal, no qual há a utilização de verbos na primeira pessoa, pronomes possessivos como *meu, minha, me*. E há também a utilização predominante dos pretéritos (pesava, afetou, faziam).

Kemiac (2008) explica que nos depoimentos pessoais, o foco da narração sempre é um fato acontecido ou vivenciado pelo locutor. Ao narrar esse fato, o locutor apresenta a situação inicial que desencadeou o fato narrado. No caso desse depoimento, o fato inicial se refere ao período em que a escrevente estava 24 quilos acima do peso. No segundo momento ocorre o clímax, o ápice da narração, no qual a escrevente foca o aspecto do preconceito sofrido e as consequências desse mesmo preconceito em sua vida. Finalmente, a última situação apresentada é aquela na qual ocorre a resolução do problema vivido, ou apenas o desfecho obtido. No depoimento da aluna, ela conseguiu perder o peso que a incomodava, mas ainda se acha gorda.

O depoimento analisado possui forte caráter pedagógico, pois tenta compartilhar uma espécie de lição de vida, a partir do relato de uma experiência marcante e publicizada na rede. Segundo Kemiac (2008) é esse aspecto pedagógico e marcante que diferencia o depoimento pessoal de um relato pessoal. A escrevente da *postagem* abarca o tema preconceito a partir das experiências vivenciadas por ela, compartilhando-as com os seus colegas numa forma também de desabafo, à medida que expõe os sentimentos que lhe afligiam na situação vivida. Apesar do tom confessional da *postagem* ela não é assinada pela escrevente (conforme combinado com a turma) e também não apresenta nenhuma indicação aos leitores de quem produziu esse depoimento. Esse aparente anonimato (aparente porque alguns os alunos da sala poderiam identificar o autor do texto, já que podem ter estudado juntos na série anterior) é uma das opções da *blogosfera* que permite aos usuários exporem seu mundo interior sem precisar exatamente quem são, o que para os adolescentes é uma opção atraente, visto as modificações e conflitos interiores que enfrentam durante essa fase.

No mesmo tom confessional, identificou-se o seguinte texto como depoimento pessoal:

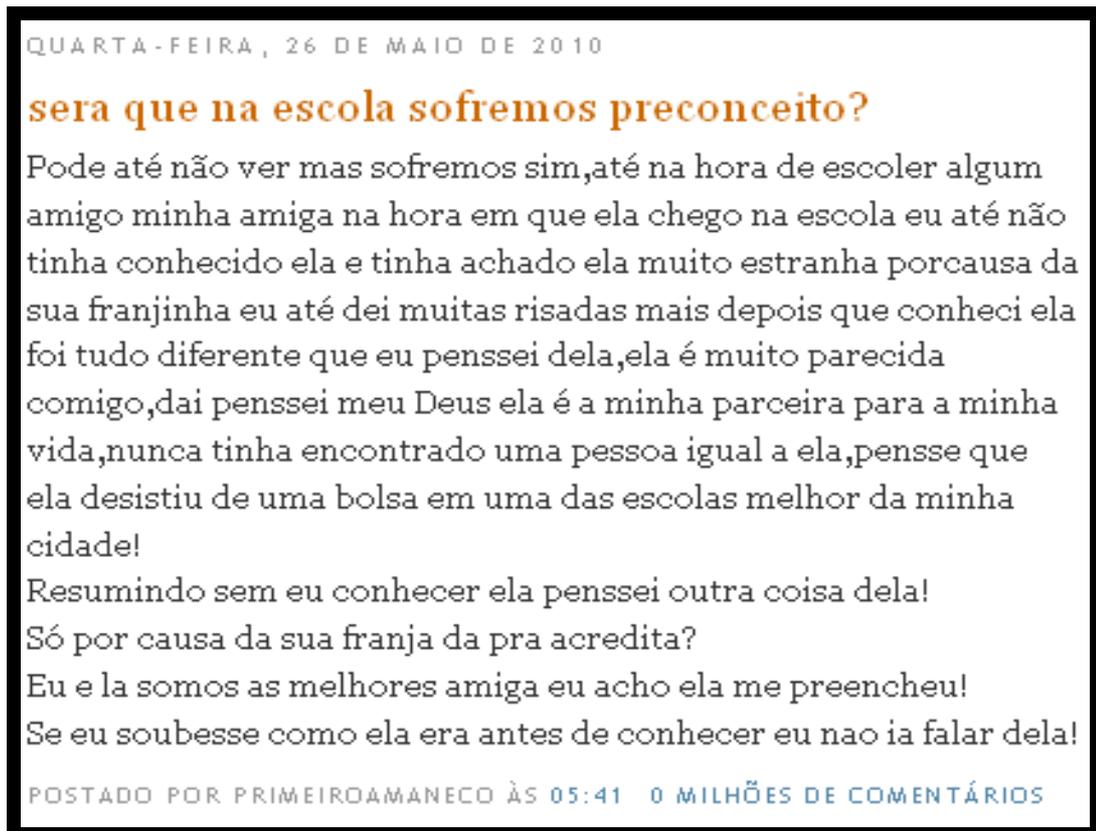
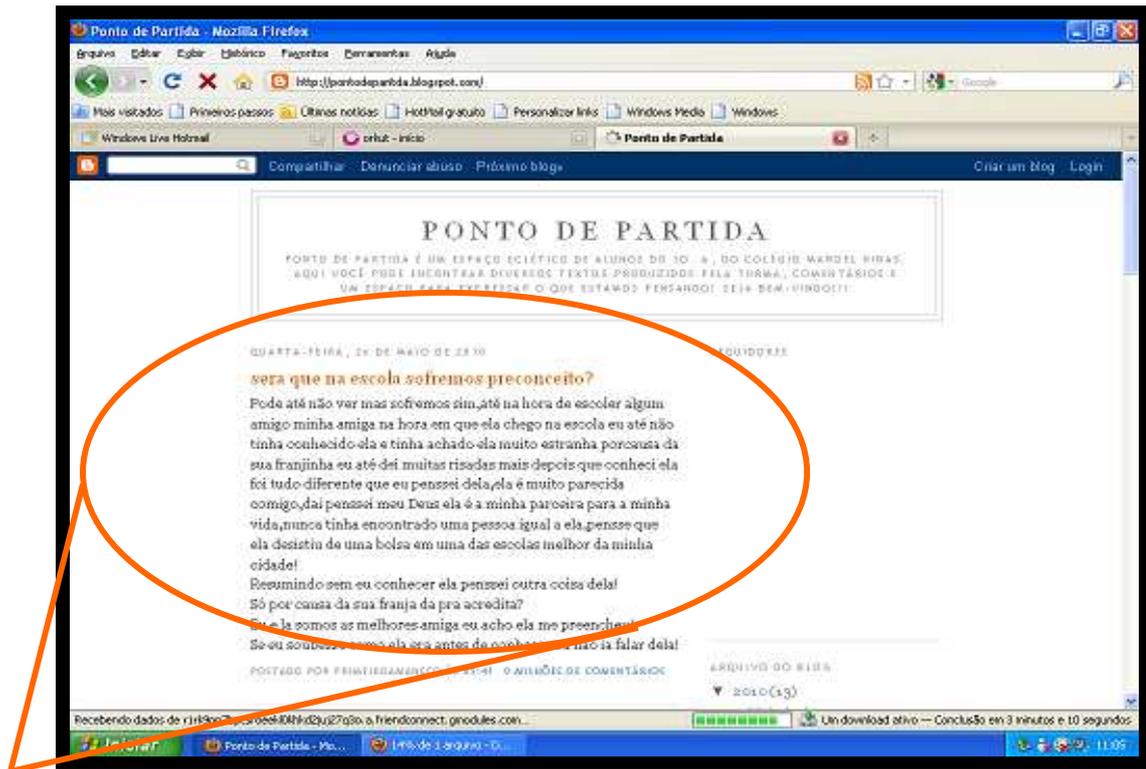


Figura 23: Será que sofremos preconceito na escola? – Blog Ponto de Partida. Disponível em: <http://www.blogpontodepartidaa.blogspot.com> - Coletado em 30 de Maio de 2010.

O texto, escrito em primeira pessoa do singular, marca claramente o locutor, acompanhado por pronomes demonstrativos *minha*, *meu*, *me*. A pergunta que dá título ao texto

(será que sofremos preconceito na escola?) também está em primeira pessoa, mas dessa vez no plural (sofremos), como que chamando o leitor para o texto. A pergunta é prontamente respondida pela autora já no início, que afirma que existe preconceito na hora de escolher um amigo, contando uma experiência na qual ela mesma foi preconceituosa.

No texto podemos identificar diferentes tipologias textuais, que teoricamente são designadas como “narrativas, descritivas, argumentativas, expositivos ou injuntivas” (KOCH, 2009, p. 119). No texto 1 há predominância do tipo narrativo, típico do gênero depoimento, como nas sequências: na hora que ela ‘*chego*’ na escola eu até não tinha *conhecido ela* / eu até dei muitas risadas, mas depois que eu *conheci ela* foi tudo diferente. / daí ‘*penssei*’ meu Deus ela é minha parceira para minha vida.

A frequência das sequências narrativas sinaliza para uma das principais características do depoimento, no qual o locutor apresenta um fato de seu cotidiano, pois, como assinala Kemiatic (2008) esse gênero tem um seu horizonte temático voltado para a expressão de uma experiência pessoal de seu autor. Mas a autora alerta que “essa experiência pessoal pode voltar-se para um acontecimento social de amplas repercussões.” (KEMIATIC, 2008, p. 34-35).

No caso da produção dos alunos, o acontecimento social em questão pode ser compreendido como o preconceito na escola, que desencadeou também sequências argumentativas, mostrando a preocupação da aluna em discorrer sobre o tema proposto, indicado no título escolhido, tentando responder à pergunta por ela instaurada: existe preconceito na escola? A resposta é direta: “pode até não ver, *mas* existe sim”. Curiosamente, tanto na primeira versão, quanto na segunda, o sujeito do verbo é suprimido (quem?) “pode até não ver”. Quem não vê que existe preconceito: os professores? Os colegas? A instituição escolar? Teria a aluna suprimido o sujeito da oração numa tentativa de silenciar uma informação que não se sente à vontade para expor aos seus interlocutores, isto é, aos outros membros da escola? Embora se possa precisar o motivo dessa construção oracional, isso seria um indicador de que a escrevente se preocupou com o interlocutor no momento da escrita, compreendendo que não se diz tudo o que se quer a qualquer momento.

Outras marcas argumentativas aparecem no decorrer do texto como em “*até* na hora de escolher um amigo”, na qual a conjunção *até* insere um argumento decisivo para a progressão textual. A partir da ideia de que o preconceito existe, a aluna dá continuidade ao texto exemplificando a sua afirmação: “eu tinha achado ela muito estranha ‘*por causa*’ da sua franjinha.”. A justificativa do preconceito sentido é introduzida através da conjunção causal, típica da argumentação. Adiante a escrevente ainda argumenta que se “soubesse como ela era

antes de conhecer eu não ia falar mal dela”, ou seja, um dos motivos do preconceito é o de emitir juízos de valores antes de ter conhecimento de causa.

Há que se destacar também algumas sequências injuntivas que revelam a preocupação com o interlocutor, como “‘*pensse*’ que ela desistiu de uma bolsa numa das melhores escolas da cidade”, “dá pra acreditar?”. O verbo imperativo afirmativo (*pense*) é direcionado abertamente ao leitor, parceiro no diálogo, e exerce justamente a função de injunção, na qual o leitor é convidado a perceber o argumento utilizado pela autora (sua amiga é uma ótima pessoa, mas ela fez julgamentos precipitados).

Outra marca bastante recorrente nos textos dos alunos foi a apresentação do estudante ao leitor. Em nenhum dos casos houve menção inicial ao nome, pois devido ao fato de os textos serem utilizados para análise e publicação em um trabalho acadêmico, optou-se por preservar a identidade dos alunos. Porém, dos textos efetivamente publicados, 08 apresentaram marcas pessoais na organização textual. O texto a seguir é um exemplar dessa característica:

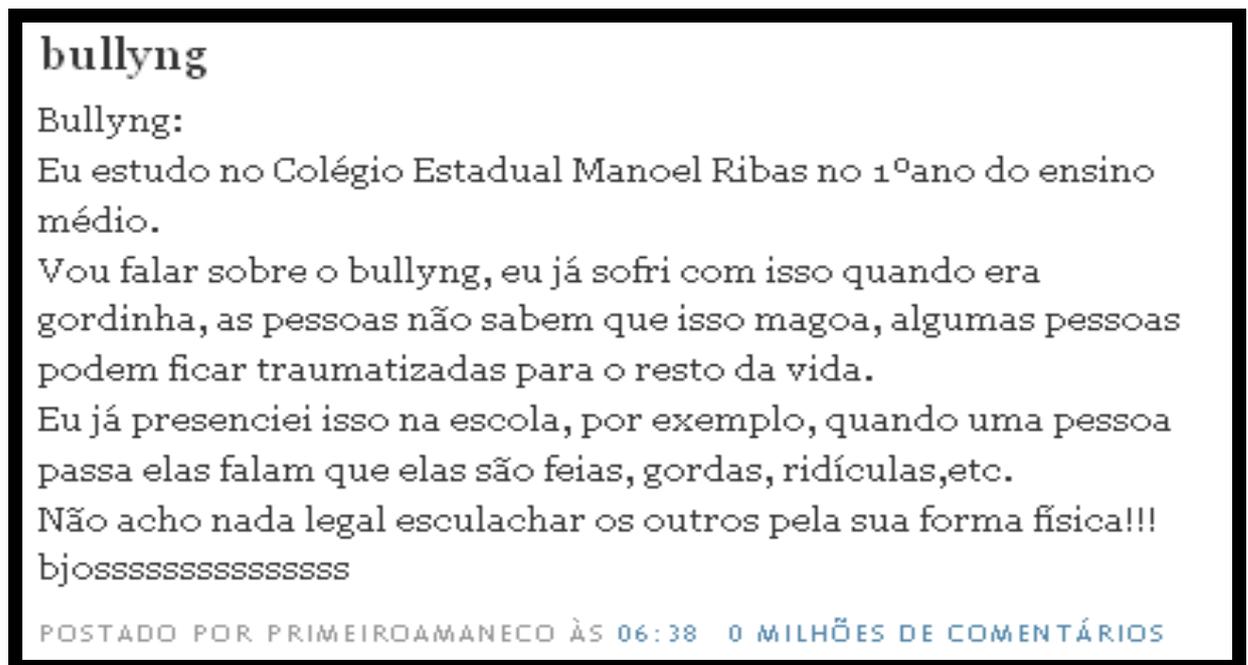


Figura 24: *Postagem Bullyng* – *Blog Ponto de Partida*. Disponível em: <http://www.blogpontodepartidaa.blogspot.com> - Coletado em 30 de Maio de 2010.

A escrevente inicia o texto colocando-se como sujeito que possui uma identidade: é estudante, está no 1º ano do Ensino Médio de um colégio público. A identificação da estudante aponta para, no mínimo, duas observações interessantes. Primeiro, a atitude de identificar-se revela uma preocupação com o interlocutor que acessará o *blog*, a aluna compreende que outras pessoas além dos professores e colegas (que já sabem que os textos são de alunos do colégio), irão ter acesso à sua publicação. Segundo, em nenhuma das leituras anteriores apareceu essa

construção, evidenciando que a aluna a criou por meio de uma volição, isto é, através de uma vontade pessoal de identificar-se ao leitor.

Como prática social, a aluna produz seu texto em forma de depoimento, que, como afirmado no início desse trabalho, produz também uma ação através da linguagem: uma denúncia às agressões que sofreu e presencia na escola. A aluna, que já foi alvo de *bullying*, tenta manter uma denúncia velada, pois reconhece que seus interlocutores são variados e podem ler o seu depoimento, dessa forma, não aponta culpados para essa ação censurável, veja-se a construção: “quando **uma** pessoa passa **elas** falam que são feias, gordas, ridículas, etc.”. Ao dizer que quando “*uma pessoa passa*”, a aluna omite, através do pronome indefinido, quem seja essa pessoa, embora ela saiba, já que disse que já presenciou isso na escola. Em seguida, a escrevente explica que “elas falam que são feias”, novamente omitindo quem são os causadores de tais situações, já que o pronome elas não possui um referente, pois embora percebamos que o *elas* substitui a palavra *pessoas*, não se sabe quem são elas, continuando indefinido.

Ao término a aluna encerra com “bjossssss”, num clima amistoso típico dos blogs, que ressalta a participação do interlocutor numa linguagem abreviada, característica do ciberespaço.

Vale assinalar que o texto da aluna não sofreu nenhuma alteração da primeira versão para a segunda, de modo que ele foi integralmente reproduzido no *blog*, como a grande maioria dos textos, nos quais houve alterações mínimas, sempre ligadas à ampliação de uma idéia ou frase.

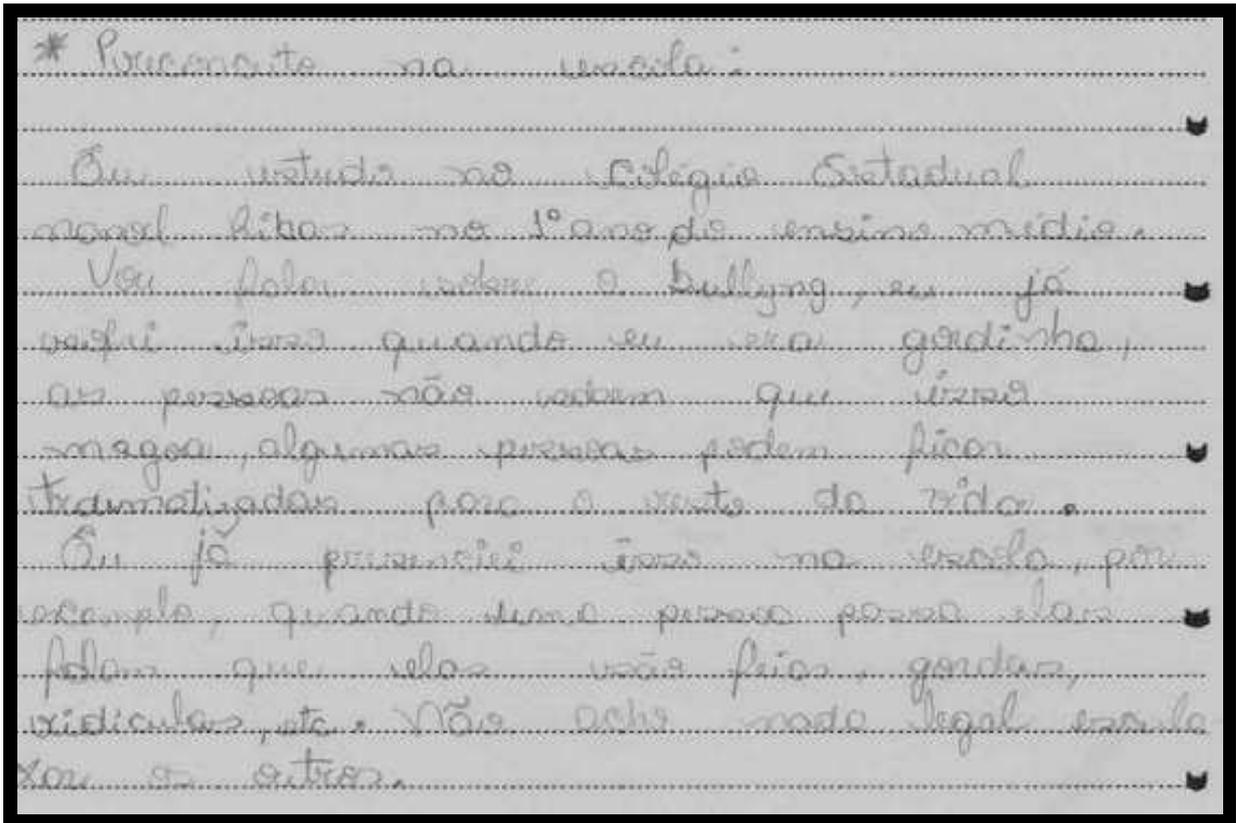


Figura 25: Primeira versão do texto “Bullyng”

Isso responde à pergunta: o aluno é capaz de revisar seu texto no momento da digitação/publicação?, para qual a resposta é negativa, pois não basta fornecer ao aluno o texto para que revise, mesmo depois de um tempo, pois a atividade demonstrou que o aluno não consegue se posicionar como o outro de si mesmo para realizar alterações no texto. Aí, figura novamente o papel do professor que deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de se posicionar como leitor de seu texto, ou em outras palavras, como o outro de si próprio (MENEGASSI, 2006).

Ressalte-se que, embora a aluna tenha escrito a primeira versão no papel, ao passá-la para o *blog*, ela respeitou a (re) formatação que a ferramenta causou em seu texto e ainda complementou o texto com a palavras “bjossss”, reconhecendo o meio no qual o texto foi inserido.

Mais 5 textos apresentaram essas recorrências do depoimento pessoal, marcados pelas características:

- Utilização da primeira pessoa;
- Narração de um fato marcante ocorrido em seu cotidiano;

- Ampliação da experiência pessoal para abarcar um tema de repercussão social (KEMIAC, 2008) (o preconceito);
- Apresentação de uma “identidade”;
- Preocupação em projetar uma imagem para o interlocutor (KEMIAC, 2008).

O atendimento a todos esses elementos evidencia uma familiaridade com o gênero depoimento, ainda que indutiva. Todos os alunos que o produziram, respeitaram o *conteúdo temático* recorrente aos depoimentos pessoais, que giram em torno da expressão e compartilhamento com o público de uma experiência significativa; o *estilo* empregado, com verbos geralmente no pretérito do perfeito, escrita em primeira pessoa, preservação de marcas pessoais de expressão; a composição organizada através da narração, apresentando em geral três momentos decisivos para o fato narrado: situação inicial, clímax e resolução, de acordo com Kemiatic (2008).

Em vista a essa análise, no diagnóstico da escrita, pode-se concluir que os alunos que escreveram depoimentos, conseguiram adequar a finalidade da escrita ao gênero e à esfera comunicativa (incluindo os interlocutores). A maior dificuldade dos estudantes foi em utilizar adequadamente os mecanismos linguísticos (tais como coesivos, pontuação) e amadurecer sua escrita através do diálogo interior e com o outro a fim de aprofundar o tema abordado.

Dos outros textos produzidos observou-se uma tentativa de aproximação ao artigo de opinião, baseada na dissertação. É o que se observa, por exemplo, no texto da aluna *M*:

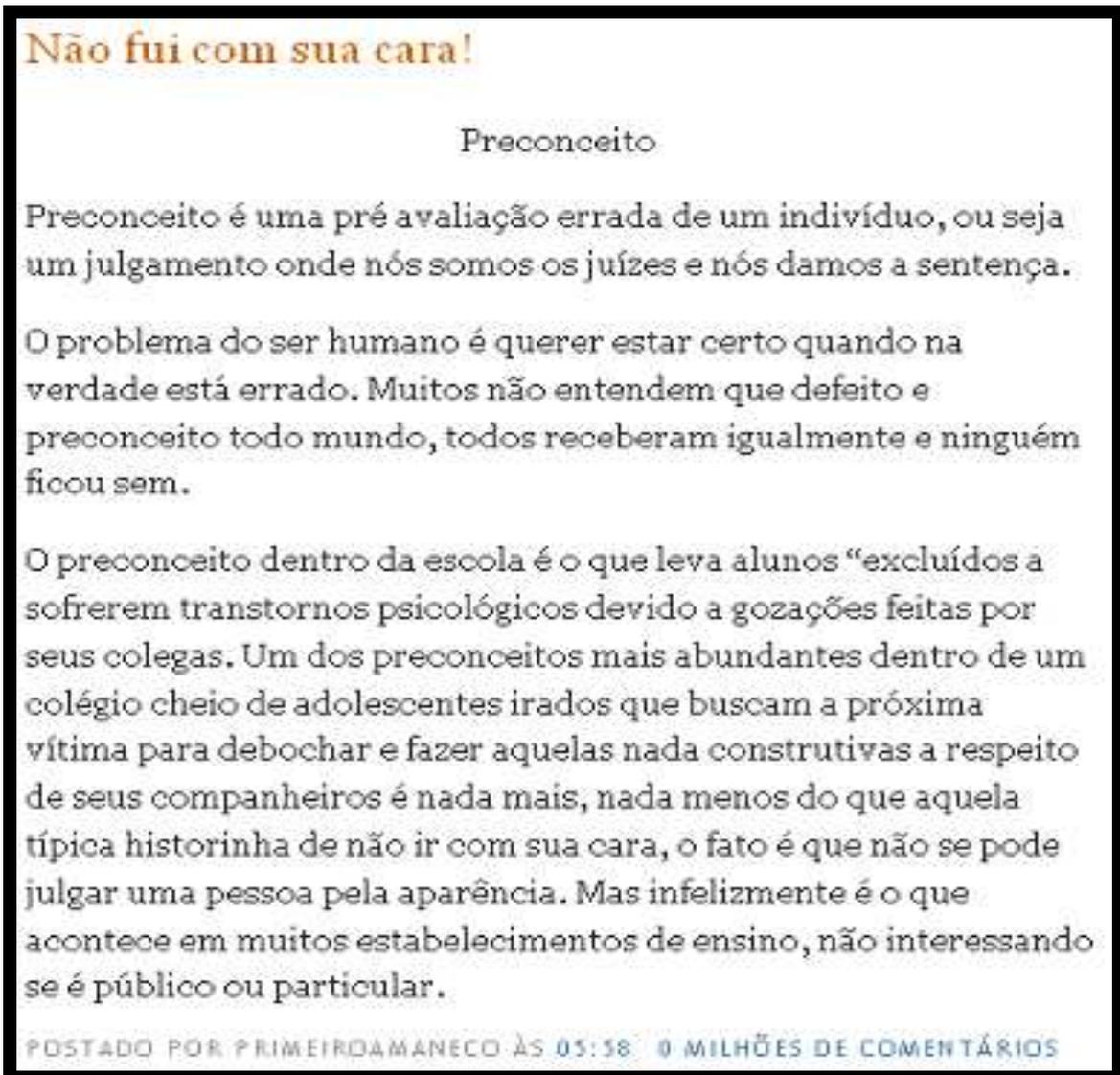


Figura 26: *Postagem Não fui com a sua cara!* – *Blog Ponto de Partida*. Disponível em: <http://www.blogpontodepartidaa.blogspot.com> - Coletado em 30 de Maio de 2010.

O primeiro elemento a ser observado, que está na superfície textual, é a disposição do texto no espaço a ele reservado. A aluna centraliza a palavra *Preconceito*, como um subtítulo, similarmente ao modo que ocorre nas redações escritas na folha do caderno. No espaço de *postagem* não existem ferramentas para formatação do texto, ou seja, o texto é linearmente organizado da esquerda para a direita, sem possibilidades de centralização. Porém a estrutura do texto “dissertativo” parece estar tão internalizada que a aluna migrou sua forma para o *blog*, que dispensa essas formalidades, tal qual o *email*, por exemplo, ao contrário do texto da aluna anterior.

O texto foi organizado em três parágrafos, que não possuem adentramento, mas são separados através do espaço que corresponderia a uma linha (ou um *enter*, nesse caso). Os parágrafos atendem a elementos que a aluna reconhece como importantes: a introdução, na qual

a aluna explica o que é o preconceito: “*é uma pré- avaliação*”. No segundo parágrafo a aluna apresenta o que para ela representa um possível argumento: todos são preconceituosos. No último parágrafo a aluna foca o tema indicado pela pesquisadora e conclui sua idéia dizendo que não se pode julgar uma pessoa pela aparência, mas é isso o que acontece.

Essa dificuldade de produção do gênero pode ter ocorrido em função de ser a primeira versão do texto. A aluna elegeu um gênero para dar conta da finalidade proposta, expondo seu ponto de vista de forma mais impessoal através do uso da terceira pessoa. Tratando-se de uma atividade de escrita diagnóstica, aponta-se que o professor, ao trabalhar com a produção de textos nos *blogs*:

- Marque o gênero a ser produzido pelos alunos e trabalhe a sua composição, estilo e temática, comprovando que o *blog* em si não pode ser tomado como um gênero único (quando utilizado como um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita);
- Realize as etapas de escrita discutidas por Fiad & Mayrink-Sabinson (2004);
- Envolver o aluno no processo de revisão e reescrita, tornando-o leitor de seu próprio texto.

Além disso, vale assinalar que apesar da dificuldade inicial e justificada dos alunos, eles se mostraram motivados, envolvidos e dispostos a desenvolver a atividade proposta pelo fato de interagirem com a máquina (computador) e também com os internautas, já que seus textos foram publicados em rede. Como advoga Chartier (1999), a internet possibilita a publicação de textos por pessoas que não poderiam publicar em grande escala suas produções, tal como os alunos, que raras vezes (se nenhuma) tem a chance de expor seus textos à apreciação pública.

Portanto, finaliza-se esse tópico assinalando que os textos produzidos pelos alunos inseridos no blog já demonstram uma preocupação com o interlocutor, mas ainda carecem de atividades de revisão e reescrita. No tópico seguinte, desenvolveram-se atividades que mostram como a interação por meio de comentários auxilia na reflexão sobre os textos e contribui para a etapa de reescrita.

3.3.3 Utilização da ferramenta Comentários como recurso auxiliar para a revisão das *postagens*

A escrita como trabalho, como discutida por Fiad & Mayrink-Sabinson (2004), requer um esforço de constante planejamento, execução, (re)leitura, revisão e modificação do texto. Segundo as autoras, essas etapas são recursivas, possíveis de serem executadas diversas vezes. Tendo em vista esse pressuposto, compreende-se que em relação às *postagens* produzidas, os

alunos cumpriram as duas primeiras etapas: planejamento e execução. Dada a relação assíncrona entre os interlocutores das *postagens* (os escreventes –alunos, e os interlocutores) o *blog* é uma das poucas ferramentas de interação da internet que proporciona a re-edição do texto produzido, e que, portanto, pode ser relido, revisado e reescrito.

Assim, essa etapa da atividade aqui proposta, tem como objetivo contemplar as fases de releitura e revisão do texto, facultada pela maleabilidade de edição das *postagens*. Ao planejar as atividades de releitura e revisão, consideraram-se os princípios bakhtinianos sobre a importância da participação dos interlocutores na produção de um dado enunciado. Em primeiro lugar, situa-se que a escrita das *postagens* apresentadas no item 3.2.4 foram produzidas para interlocutores previamente marcados: a) interlocutor real: os participantes do *blog*, alunos; b) interlocutor virtual: os leitores que fazem parte do universo social dos alunos, tais como alunos das outras salas, professores, familiares; c) interlocutor superior: os internautas em geral, que podem vir a ler o texto e deslocá-lo para outros contextos.

Muito embora esses interlocutores estivessem marcados para os alunos, o principal interlocutor, que é o próprio autor do texto, o outro de si mesmo, não foi ativado durante a atividade de produção textual, ou em outras palavras, os alunos não conseguiram se posicionar autonomamente como leitores de seus textos. Um dos fatores que comprovam essa afirmação é a não modificação do texto no momento de passá-lo do papel para o ambiente virtual. Ao invés de ler o texto, procurando elementos a serem melhorados, os alunos realizaram uma atividade de cópia da primeira versão para a produção da segunda versão, que acabou, na grande maioria dos casos, constituindo o mesmo texto, sem alterações. Acreditava-se que, o aluno, ao ser inserido em uma esfera real de comunicação, na qual figuravam finalidades e interlocutores bem definidos, iria monitorar sua escrita em função desses interlocutores. Em certa medida, isso ocorreu no tipo de linguagem empregada e nos conteúdos temáticos discutidos nas *postagens* produzidas, como já assinalados. Porém faltou atenção dos escreventes na revisão dos textos para serem apresentados aos seus interlocutores.

Compreende-se que a dificuldade de os alunos se posicionarem como leitores de seus textos é proveniente do sistema de ensino a que estão habituados, no qual escrevem apenas para o professor. Por isso, faz-se necessário a mediação do professor no processo de releitura e revisão, a fim de conduzir práticas que façam o aluno voltar ao seu texto e olhá-lo novamente com outros olhos. Entre o período de escrita e de revisão e reescrita o aluno afasta-se de seu texto e ao revisá-lo já teve um maior tempo para que ocorresse a internalização, discutida por Vygotsky (1988). Ou seja, nesse caso específico, ele pode ter amadurecido suas leituras nesse

período de tempo, ter se modificado enquanto sujeito sócio-histórico, bem como modificado seu modo de pensar.

Para que o sujeito em situação de aprendizagem da escrita se desenvolva enquanto produtor de textos, é necessária, como discutida, a participação do outro na constituição do seu texto. Os seus discursos se formam sempre em resposta a outros já ditos, que vem das vozes de outros interlocutores, anteriores a seu discurso. Especificamente, na situação de ensino aqui proposta, as postagens produzidas pelos alunos no *blog* são respostas às leituras e discussões que fizeram e aos enunciados produzidos também esperam-se outras respostas, inerentes ao dialogismo e exigidas pela *blogosfera*. Por isso, considera-se que é oportuno utilizar a ferramenta comentários como uma forma de continuidade ao diálogo instaurado nas leituras e produções escritas, e também como uma estratégia de confrontar escrevente e interlocutor no texto, lugar da interação. Tendo em vista a necessidade que os alunos possuem em serem instigados a refletir sobre sua produção textual e agir sobre ela, propôs-se que os alunos lessem os textos produzidos no *blog* e comentassem sobre ele, a fim de verificar não apenas os tipos de comentários produzidos, mas, sobretudo, os efeitos desses comentários sobre a revisão e reescrita dos textos. Em vista a esses pressupostos, pretende-se responder ao questionamento: é possível, a partir de comentários produzidos para as postagens, os alunos modificarem seus textos considerando o que foi comentado?

A partir desse viés, 42 comentários foram produzidos pelos alunos para os 13 textos publicados no *blog*. Não foi exigido dos alunos um número mínimo de comentários e nem estipulado quais textos comentar, a atividade foi proposta a eles de forma natural, sem exigir um tópico específico, já que comentar é uma tarefa de caráter pessoal, isto é, no qual o comentarista emite uma opinião sobre o assunto tratado, ou sobre a forma como foi tratado.

Os comentários produzidos variaram muito em relação aos temas abordados, sendo que foram agrupados da seguinte forma:

Assunto comentado	
1. Elogio sobre o texto	4
2. Opinião sobre o assunto apresentado no texto	18
a) Concordando	3
b) Contestando	8
c) Ampliando	8
3. Indicação de erro	7
4. Dialogando com outros comentários	11

Tabela 3: Tipos de comentários produzidos.

A grande maioria dos comentários não se caracterizou por apenas um assunto, alguns deles traziam comentários sobre o texto e instauravam um diálogo com os outros comentários formulados para aquele texto. Outros traziam indicações de erro e também apresentavam uma opinião sobre o assunto e assim por diante.

Tendo em vista o número total de comentários (42) selecionou-se um exemplar de cada tipo de comentário para ser apresentado, analisado e posteriormente recuperado na análise da reescrita das *postagens*. Nessa fase, os alunos chegaram a um acordo, a partir da iniciativa de um deles, sobre a nova configuração do blog, sendo que foi selecionado um novo *template* do próprio *Blogger* para o *blog* da turma:



Nova configuração do *Blog Ponto de Partida*.

Quanto ao primeiro tipo de comentário, aquele que elogia o texto, se refere aos comentários que trazem algum tipo de apreciação positiva do texto, nos quais se elogia a forma como o conteúdo foi tratado ou a estrutura do texto. Dos quatro comentários dessa modalidade, 3 deles vêm procedidos de indicações de erros ou de sugestões de melhoria. Portanto, o elogio funciona como uma estratégia de amenização do problema a ser exposto. Essa estratégia é comum nos *blogs*, pois os usuários para manter os *webrings*, observados por Gutierrez (2004), tentam manter relações amistosas na rede a fim de manterem-se unidos em uma comunidade. Dessa forma, buscam sempre uma linguagem eufêmica e sutil para expressar suas opiniões. O

mesmo ocorre no *blog* produzido pelos alunos, já que todos são produtores de textos que estão expostos à apreciação valorativa mútua. Assim, observou-se, durante a realização dessa atividade, que os alunos comentaram não apenas o texto dos seus colegas mais próximos (aqueles que têm uma convivência mais íntima), mas comentaram os textos que mais chamaram sua atenção. Toma-se como exemplo o texto *Não fui com a sua cara*, já apresentado na seção 3.2.4 (figura 27, p. 123), e um de seus respectivos comentários:

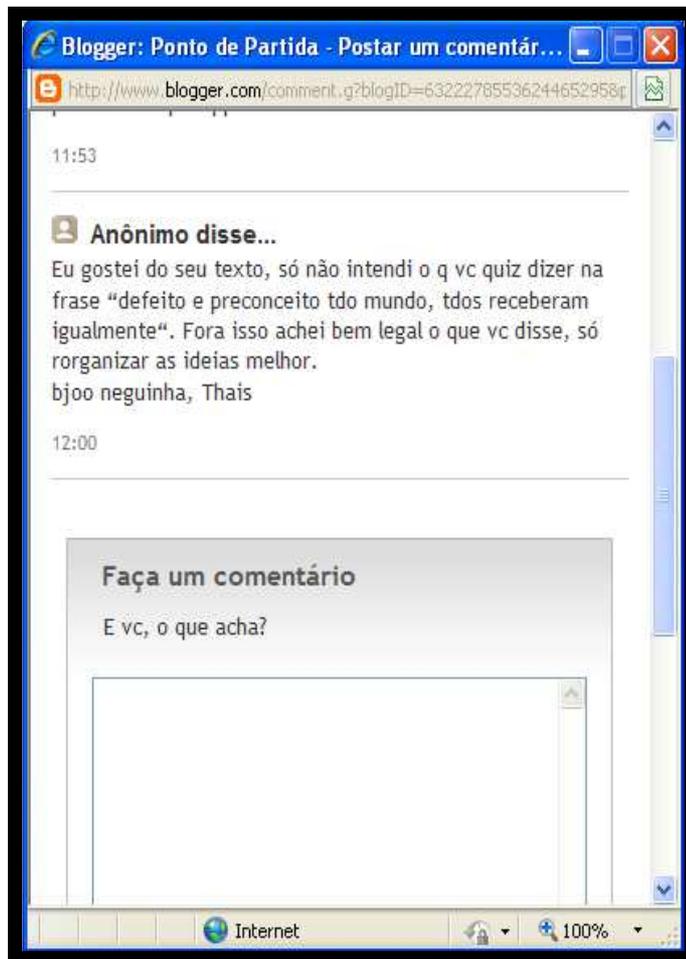


Figura 27: Comentário de elogio ao texto *Não fui com a sua cara*. Blog *Ponto de Partida*.

O comentário é introduzido com a oração “gostei de seu texto”, que localizada no início do enunciado cria um clima de simpatia entre o escrevente e o comentarista. Porém, logo em seguida, inicia-se uma oração subordinada concessiva “só não entendi”, na qual o só assume sentido semelhante ao da conjunção contudo: “contudo não entendi”, que tem como objetivo fazer uma ressalva do que foi explícito na primeira oração. A comentarista chama a atenção da escrevente para uma parte do texto que julga não ter ficado clara, que seria a frase: “*defeito e preconceito tdo mundo [tem], tds receberam igualmente*” [grifo nosso]. Na frase em destaque a autora do texto esqueceu ou suprimiu uma palavra, que pelo contexto pode ser as palavras *tem*

ou *possui*, evidenciando que não leu corretamente o texto antes de clicar no comando “publicar” e agora a comentarista chama a atenção para o fato.

Em seguida, no comentário, insere-se um novo parecer ao texto lido “*achei bem legal*”, seguido novamente de outra oração concessiva: “*só organizar as ideias melhor*” (que pode ser entendido como: contudo, organize melhor as ideias). A comentarista não diz diretamente que o conteúdo discutido no texto está desorganizado, mas deixa isso subentendido, assinalando que é melhor a autora reorganizá-lo. Novamente evidenciam-se os elos comunicativos contínuos do dialogismo. O comentário produzido pela aluna é uma resposta compreensiva imediata do que foi lido, porque assim que realizou a leitura, voluntariamente deu a devolutiva ao texto, lendo-o e questionando-o ao interagir com o seu produtor. Pode-se dizer que a aluna formulou uma contrapalavra não apenas por ter compreendido o que estava escrito e o questionado, mas porque fez corresponder ao texto as suas palavras. A aluna deu continuidade ao diálogo e produziu seu enunciado esperando uma resposta imediata de seu interlocutor real, que se evidencia, sobretudo no trecho “*só reorganizar melhor as ideias*”. Apesar de o verbo organizar estar no infinitivo ele tem um caráter de recomendação e poderia ser substituído por um verbo no imperativo: organize. Como a esfera de comunicação do *blog* exige uma comunicação não impositiva, o verbo permaneceu no infinitivo, mas condensa a espera da reformulação do texto.

Outro ponto a ser salientado, é que o comentário foi produzido a partir de um pedido do professor, como uma tarefa. Embora tenha ocorrido o pronto atendimento a esse pedido, já que a aluna o executou, a resposta não foi perenemente passiva, pois se percebe que a aluna além de cumprir a tarefa apropriou-se das palavras do outro e formulou as suas palavras interagindo realmente com seu interlocutor. As marcas do texto que comprovam isso são as seguintes:

- a) Adequação do estilo da linguagem à esfera comunicativa, marcada pela preocupação em não constranger o interlocutor, utilizando para isso recursos de eufemismo, como nas passagens “não entendi o que vc quis dizer” ao invés de “não dá para entender”, o uso do infinitivo “organizar” ao invés de “organize”. Também a amistosidade manifestada através de elogios, e do tom sutil e descontraído para fazer os comentários é típico da *blogosfera*;
- b) Apropriação da grafia das palavras típicas da internet, caracterizadas, sobretudo pela supressão de letras para abreviar palavras: vc, q, td, tds, bjooo;
- c) Marcas da presença do interlocutor, apresentadas primeiramente através da inclusão direta dele no diálogo: “o q vc quis dizer”; “o que vc disse”; “seu texto”. Em segundo lugar pela adequação da linguagem apresentada no item A. Além disso, a comentarista deixou marcas formais na construção de seu texto que demonstram que além da

comunicação real com seu interlocutor, há também uma relação de intimidade evidenciada na finalização do comentário: “*bjoss neguinha*”. No diminutivo, a palavra *neguinha* evoca tom de carinho e proximidade entre quem *postou* o texto e quem o comentou.

d) Finalidade comunicativa adequada ao gênero.

Pode-se dizer que a aluna que produziu o comentário se apropriou do gênero trabalhado e inseriu-se na esfera comunicativa determinada, participando do diálogo com o elo comunicativo que lhe cabe, bem como dando continuidade a ele.

Para o mesmo texto, *Não fui com a sua cara!*, mais dois comentários foram produzidos diferenciando-se do primeiro. No exemplo a seguir, o comentarista também demonstra intimidade com a escrevente (típica do contexto escolar onde se formam relações de amizade e coleguismo), mas confronta a escrevente sobre sua postagem, sem, contudo, deixar de adequar-se a linguagem do *blog*:

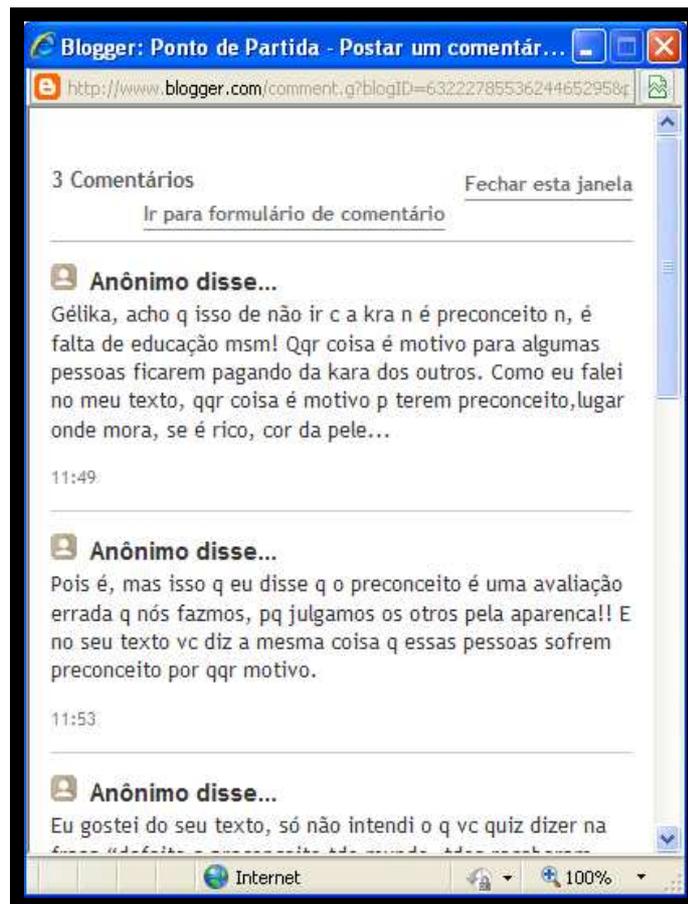


Figura 28: Comentário de contestação ao texto. *Blog Ponto de Partida*.

No primeiro comentário da imagem, o comentarista inicia com um aposto, chamando a aluna pelo apelido. Em seguida passa a contestar o texto lido, no qual a escrevente afirma que o preconceito mais abundante dentro da escola é “*aquela típica historinha de não ir com a sua cara.*”. O comentarista, contudo, contesta a maneira como a escrevente trata o termo preconceito. Para ele, “*não ir com a cara*” não é preconceito e sim falta de educação. Atenta-se que o título da postagem é “*Não fui com a sua cara*”, e no texto a aluna tenta desenvolver argumentos para que possa defender seu ponto de vista a partir de um artigo de opinião, mas não consegue elaborar adequadamente o texto, devido aos fatores já discutidos na seção 3.2.4. O comentário produzido pelo aluno vem em resposta aos argumentos que aparecem na postagem, sinalizando que tais argumentos não estão sólidos o bastante, não por gerarem divergência entre as opiniões, mas antes por que, no segundo comentário apresentado na imagem, a própria autora da postagem tenta explicar-se melhor, defendendo seu texto, através das expressões: “*pois é, mas isso q eu disse no meu texto, q o preconceito é uma avaliação errada q nós fazemos*”.

Salienta-se que nos comentários rotulados como de contestação ao texto todos eles trazem questionamentos e discussões sobre o conteúdo do texto e nunca sobre a forma. Uma característica importante desse tipo de comentários é que neles os alunos aproveitam para expressar sua individualidade, sobretudo pela escolha do tema discutido: preconceito na escola. Nesse sentido, afloram-se as questões de identidade; já que o comentário é um gênero discursivo que exige a exposição de uma opinião pessoal, os sujeitos não conseguem (e nem deveriam) desvencilhar-se das suas ideologias e de suas experiências sócio-históricas. Assim, os comentários mostraram-se como espaço produtivo também para o debate entre os sujeitos. Por isso, grande parte dos comentários que traziam *Opiniões sobre as ideias do texto* deram origem a um diálogo entre os comentários. No caso do texto *Não fui com a sua cara!*, o diálogo foi estabelecido entre escrevente e comentarista, mas em outros, o diálogo instaurou-se entre os leitores-comentaristas, como no caso desse texto:

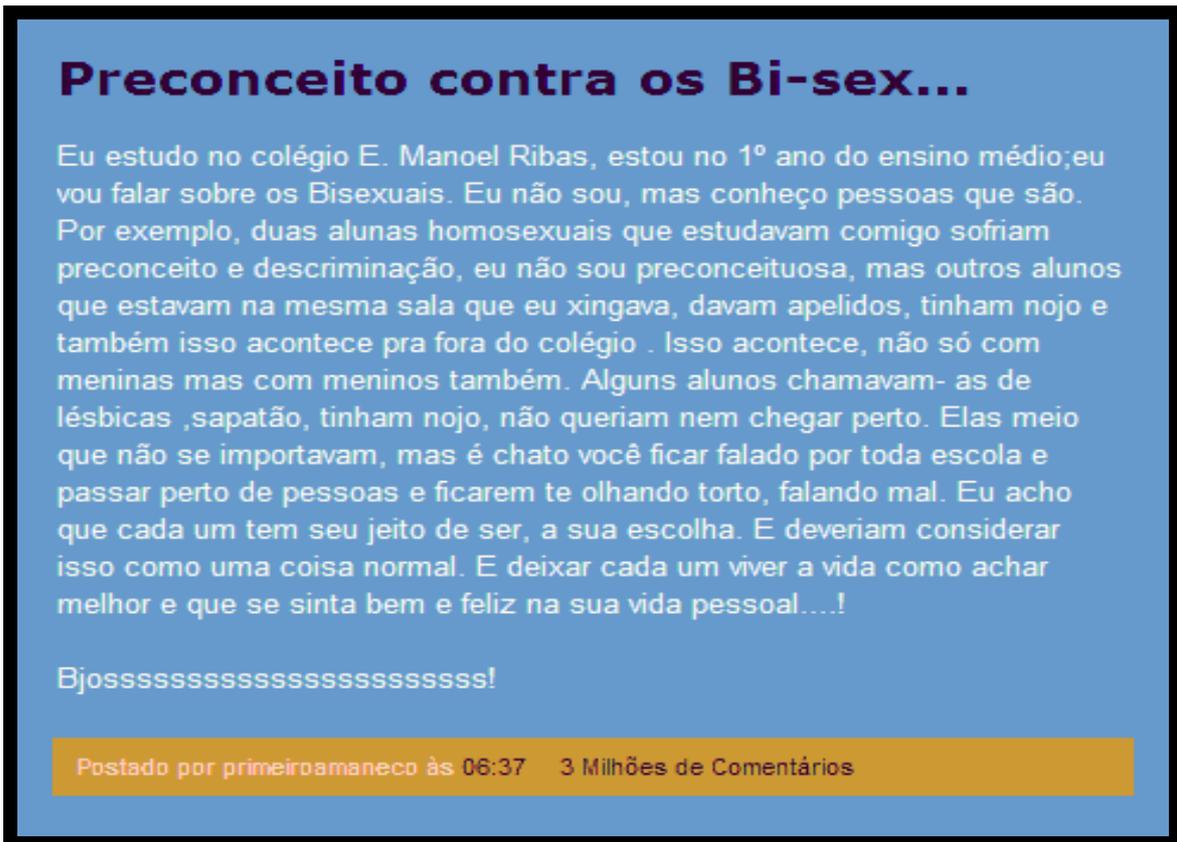


Figura 29: Postagem Preconceito contra os Bi-sexuais. Blog *Ponto de Partida*. Disponível em: www.blogpontodepartidaa.blogspot.com - Coletado em 12/05/10

Na *postagem* a aluna discorre sobre o preconceito existente no colégio a respeito do bissexualismo. Percebe-se que a aluna emprega os termos bissexualismo e homossexualismo como sinônimos, carecendo de um esclarecimento. Um dos comentários feitos ao texto dela deixa subentendido que os termos referem-se a coisas distintas. A aluna cita exemplos desse preconceito e mostra-se contrária a ele, entendendo que cada um deve ter direito a escolher sua opção sexual. Assim, o primeiro comentário da figura a seguir, reiterou essas palavras, ampliando o assunto discutido no texto com novas informações, como por exemplo, a citação de uma frase conhecida pela estudante:

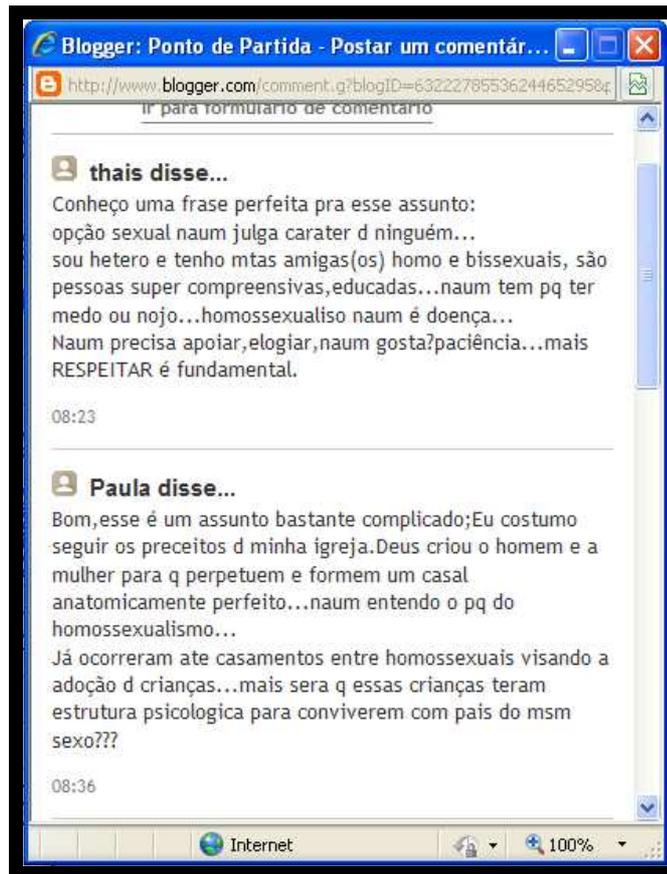


Figura 30: Diálogo entre comentaristas. Blog *Ponto de Partida*.

Em seguida do primeiro comentário, outra aluna apresenta a sua opinião sobre o assunto expresso no texto lido, revelando uma parte de sua identidade no que se refere à religião. Depreende-se do comentário, em que ela afirma que “*Deus criou o homem e a mulher para que perpetuem*”, que a aluna não apóia relacionamentos homossexuais, a aluna amplia a discussão à medida que traz para o debate um novo ponto de vista e ainda faz um questionamento “*será que essas crianças terão estrutura psicológica para conviverem com pais do mesmo sexo?*”. Tal questionamento obtém, em seguida a seguinte resposta:



Figura 31: Continuação do Diálogo entre comentaristas. *Blog Ponto de Partida*. Coletado em 06/06/2010

A aluna que produziu o primeiro comentário responde logo em seguida ao questionamento feito, mantendo sua opinião em relação ao tema debatido. A interação ocorre através do texto escrito, e como se observa, alternam-se os turnos entre os comentaristas. Esse debate que se identificou em mais 10 comentários é um importante espaço de prolongamento das ideias debatidas nas postagens, pois além do aluno poder comentar tópicos do texto ele pode incluir a ele elementos que não foram ditos e contrapor a sua opinião a dos demais. Os comentários da figura acima ampliam as discussões do texto, pois trazem para o texto elementos novos, independentemente da posição que se assuma em relação a eles. Nos dois, é evidente a presença e preocupação com o interlocutor, bem como os demais traços da linguagem da *blogosfera*.

Outro tipo de comentários produzidos se refere àqueles em que o comentarista indica algum tipo de erro na construção do texto, do total de 7 comentários desse tipo ocorreram dois tipos de indicação de erro: erros formais, isto é, erros na superfície textual, como: erros de ortografia, concordância verbal e nominal e pontuação; e problemas de coerência. No exemplo a seguir o comentarista foca um problema de concordância nominal no texto que leu:



Figura 32: Comentário de Indicação de erro de concordância nominal.
 Blog Ponto de Partida. Coletado em 06/06/2010.

No primeiro comentário a frase “*mas esses é os que mais se destacam????*” o aluno reproduz um excerto do texto lido no qual há o erro de concordância entre o verbo ser [é] e o sujeito, que não aparece na frase, mas no texto é a palavra “preconceitos”. A pergunta é retórica e irônica, acompanhada da onomatopéia de gargalhada [kkkk] e ele apresenta a forma gramaticalmente aceita que seria “*são os que mais se destacam*”. O aluno escrevente, ao ler esse comentário provavelmente terá de voltar a ler o seu próprio texto para entender do que se trata, obrigando-se assim a fazer a releitura. O *Valew* no fim do comentário corresponde à expressão *valeu*, que na internet assume um significado de despedida entre o jovens, amenizando assim a rispidez do enunciado.

Já nesse outro comentário a aluna questiona sua colega em relação às informações expressas no texto, que para ela parecem contraditórias:



Figura 33: Comentário de indicação de incoerência. *Blog Ponto de Partida*. Coletado em 06/06/10.

No primeiro comentário, a aluna aponta uma espécie de incoerência textual, sem, no entanto, mencioná-la diretamente. Essa indicação ocorre no trecho */você disse que ainda se acha gorda... mas antes de disse livre de tal preconceito/*. Depois de observar esse problema no texto da colega, a aluna argumenta sobre o que foi expresso no texto, concluindo que a colega está sendo preconceituosa consigo mesma.

Uma característica comum em todos os comentários é que todos adequaram a linguagem e estilo aos seus interlocutores, que são conhecidos e se relacionam com coleguismo, apesar das suas divergências. Todos os comentários produzidos focam o texto de alguma forma e, mesmo tendo laços de amizade, os alunos também criticam o texto dos colegas (o que é positivo) tendo em vista que apenas 4 elogiaram os textos lidos.

Nessa fase da pesquisa, observou-se que os alunos compreenderam e adequaram seus textos à esfera comunicativa em que foram inseridos, valorizando a atividade de comentar o texto dos colegas sem imposições do professor. Os alunos produziram em média três comentários cada um, com iniciativa própria. Considera-se que isso decorre da necessidade de

manter laços fraternos entre os usuários do *blog*, pois comentando o texto dos colegas também poderiam receber comentários.

Todos os comentários produzidos trouxeram marcas da consideração do interlocutor real, ou seja, o escrevente do texto comentado. Essas marcas foram explicitadas através de vocativos: *Gélika, miga*; frases direcionadas diretamente ao escrevente: *relax menina, nós te amamos; você esta sendo preconceituosa com você mesma, etc.* Além dessas marcas, há ainda a adequação do estilo de linguagem típica do *blog*, descontraída e amistosa.

Uma característica importante do *blog* que foi absorvida pela turma é a questão da identidade, já que grande parte dos escreventes busca a publicização do seu cotidiano e a identificação com pessoas com algum traço em comum (Komesu, 2005), além disso na adolescência essa busca por um grupo também funciona como recurso para o adolescente debater sobre algum problema de sua vida. Assim, nos comentários produzidos notou-se que os estudantes ampliaram o diálogo com seus pares e aproveitaram o espaço para realmente discutir sobre suas ideias e dificuldades, como no excerto que segue:

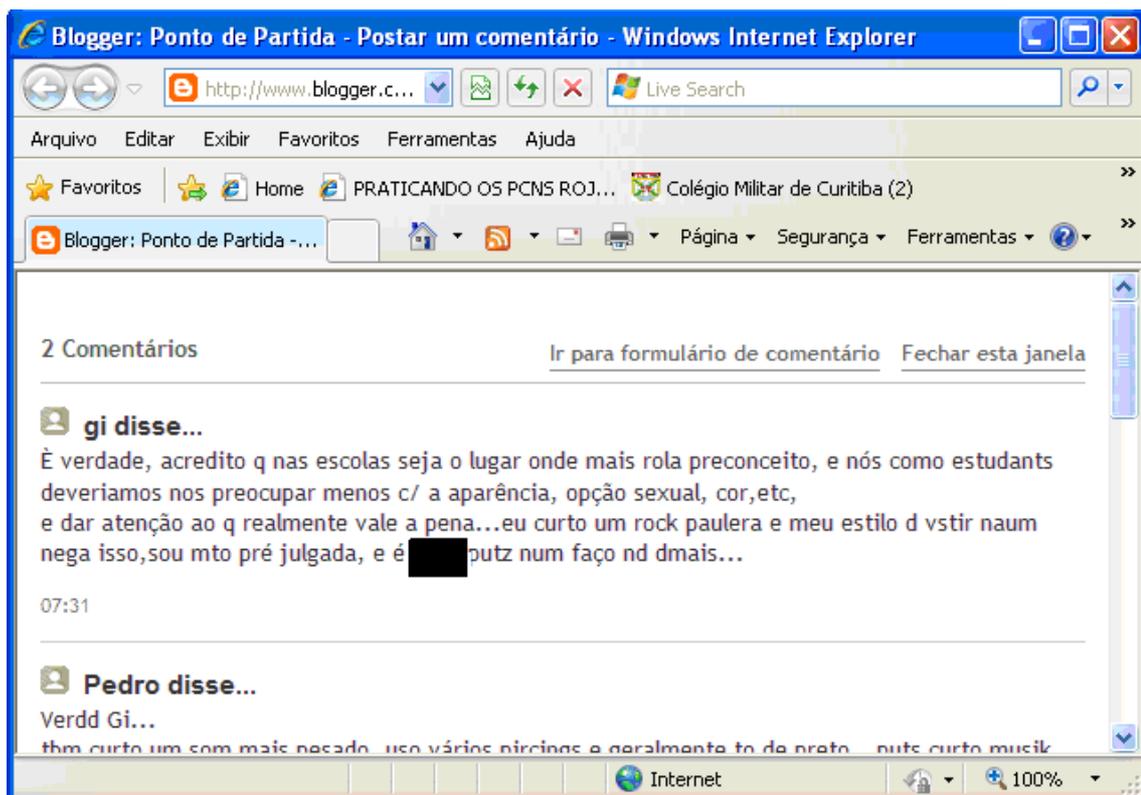


Figura 34: Diálogo entre alunos. *Blog Ponto de Partida*. [grifo nosso]. Coletado em 10/06/10.

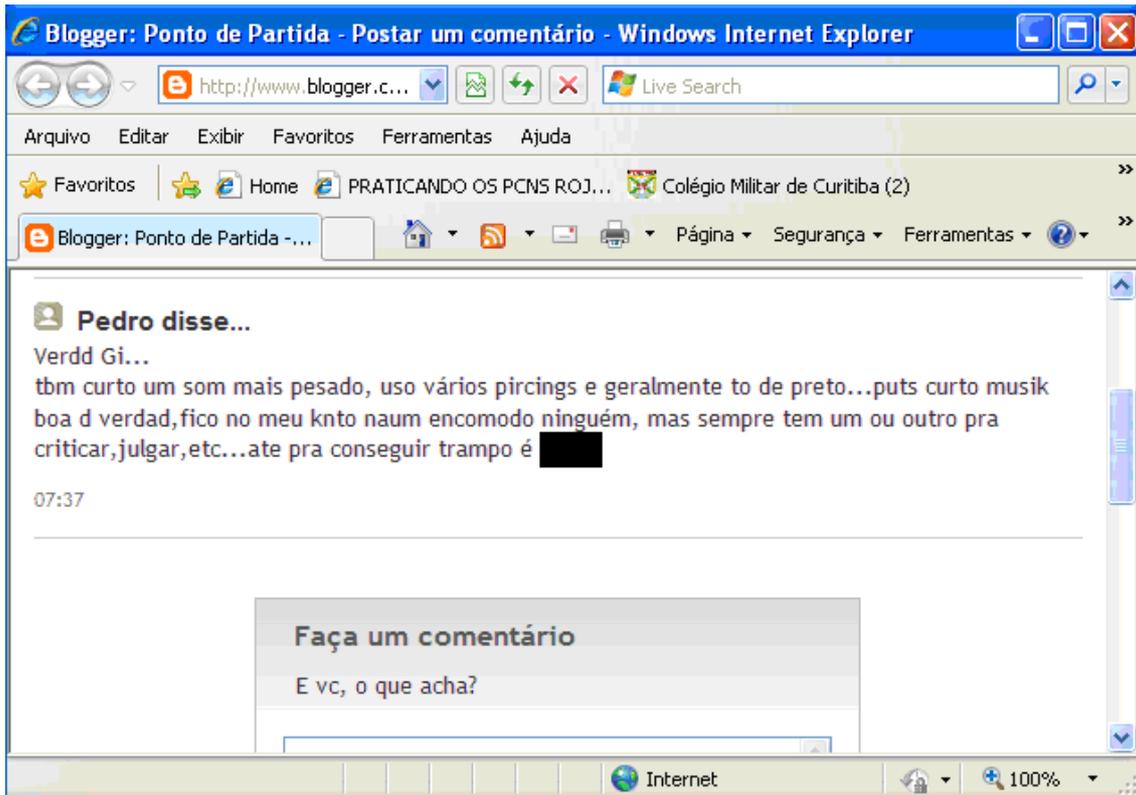


Figura 35: Diálogo entre alunos – 2ª parte. *Blog Ponto de Partida*. [grifo nosso]. Coletado em 10/06/10.

Nesses comentários os alunos iniciam um diálogo sobre o preconceito que sofrem por causa do estilo musical que apreciam e o modo como se vestem. A conversa inicia-se a partir do momento em que o aluno, ao acessar a ferramenta comentários, vê o que a colega escreveu e identifica-se com a situação, confirmando o que leu “*Verdd Gi... [verdd = verdade] tbm [também] curto som mais pesado*” [grifos nossos]. O comentário nesse caso, deixa de exercer a função exclusiva de prover comentários para o texto e passa a ser utilizado como um recurso de conversa assíncrona.

Retomando Gauer e Carioli (2009), é possível apontar esse fato como produtivo para a pesquisa e para os estudantes, pois, segundo os autores, a expressão dos conflitos internos gerados na adolescência ajuda aos sujeitos compreenderem melhor a si mesmo e ao mundo. Ao ser ouvido e receber uma resposta os sujeitos podem encontrar pessoas com problemas semelhantes e identificar-se com elas. Além disso, os alunos demonstram que se inseriram na situação comunicativa e dão novos propósitos a ela, contribuindo assim para a produção de novos elos na cadeia discursiva.

A partir da observação da execução da tarefa de produzir comentários, a pesquisadora percebeu também a motivação dos alunos em comentar e receber comentários nos textos produzidos. Os alunos pediam para os colegas para lerem e comentarem seu texto, oferecendo em troca outros comentários, ações típicas da *blogosfera*. A última seção desse capítulo

descreve a recepção dos comentários pelos escreventes e quais os efeitos da leitura dos comentários sobre a reescrita dos textos.

3.3.4 Leitura dos comentários produzidos e reescrita das postagens

A partir dos comentários produzidos pelos alunos, a pesquisadora iniciou a atividade de reescrita dos textos, acreditando que: “a mediação do professor, na (re)escrita, surte efeitos positivos quando a ação do aluno interage com as ações de seu interlocutor real, fazendo o texto caminhar em direção ao interlocutor virtual.” (MENEGASSI; MELENTACHI, 2007, p. 667). Considerando as palavras dos autores e todo o percurso percorrido, o momento da reescrita a partir dos comentários deveria colocar o estudante em contato com seu interlocutor real, tomando conhecimento da apreciação feita ao seu texto e, com a mediação do professor, reelaborar sua postagem, considerando ainda o interlocutor virtual.

Alguns alunos já liam os comentários logo que publicados, enquanto outros se envolviam em escrever tantos comentários pudessem. Observou-se que os comentários que apontavam erros formais eram os que mais inquietavam os alunos, e eles sempre recorriam ao professor da turma e ao professor-pesquisador para mostrar o comentário e sanar suas dúvidas, como no exemplo:

A1: Professora, a frase aqui está errada?

(apontando para uma frase na tela, incompleta)

P2: Essa frase que a comentarista fala é do teu texto né?

A3: É.

P4: Você conferiu no seu texto se essa frase está adequada e com o sentido acabado?

A5: Conferi, mas não dá pra saber.

P6: Dá para saber sim, você precisa voltar no seu texto e ler com atenção, observar qual o problema. Será que não está faltando nenhuma palavra? Para você o sentido pode estar claro, mas para quem leu pode estar confuso se faltou alguma palavra.

A aluna volta ao texto algumas vezes, buscando encontrar o problema. A frase apontada pela colega é simples e curta: “*defeito e preconceito todo mundo, tdos receberam igualmente*”. Na primeira oração a falta do verbo [tem] deixa a frase confusa, mas é um problema de fácil identificação. Porém a aluna demora a perceber esse pequeno detalhe, tão acostumada está com o próprio texto. Só após diversas leituras é que percebe o problema e pede à professora/pesquisadora se pode reeditá-lo.

Selecionou-se esse texto e seus comentários para análise porque já foi explorado nas seções anteriores, além disso, ele não se encaixa no gênero depoimento e também não atinge as características de um artigo de opinião (já apresentado na figura 27):

Não fui com sua cara!

Preconceito

Preconceito é uma pré avaliação errada de um indivíduo, ou seja um julgamento onde nós somos os juízes e nós damos a sentença.

O problema do ser humano é querer estar certo quando na verdade está errado. Muitos não entendem que defeito e preconceito todo mundo, todos receberam igualmente e ninguém ficou sem.

O preconceito dentro da escola é o que leva alunos “excluídos a sofrerem transtornos psicológicos devido a gozações feitas por seus colegas. Um dos preconceitos mais abundantes dentro de um colégio cheio de adolescentes irados que buscam a próxima vítima para debochar e fazer aquelas nada construtivas a respeito de seus companheiros é nada mais, nada menos do que aquela típica historinha de não ir com sua cara, o fato é que não se pode julgar uma pessoa pela aparência. Mas infelizmente é o que acontece em muitos estabelecimentos de ensino, não interessando se é público ou particular.

POSTADO POR PRIMEIROAMANEÇO ÀS 05:38 0 MILHÕES DE COMENTÁRIOS

O texto produzido não condensa nem as características de um depoimento pessoal e nem de um artigo de opinião e apenas mais dois textos foram produzidos como esse. Segundo Rojo (2000, p. 223), o artigo de opinião é “um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes”. No texto do estudante, há uma tentativa por apresentar argumentos contrários ao preconceito, como nas passagens: “*o problema do ser humano é querer estar certo quando na verdade está errado*”; “*não se pode julgar uma pessoa pela aparência*”; “*o preconceito leva alunos excluídos a sofrerem transtornos psicológicos*”, etc. Porém, a aluna recebe em seu texto o seguinte comentário (apresentado na figura 29):

Anônimo disse...

Gélíka, acho q isso de não ir c a kra n é preconceito n, é falta de educação msm! Qqr coisa é motivo para algumas pessoas ficarem pagando da kara dos outros. Como eu falei no meu texto, qqr coisa é motivo p terem preconceito, lugar onde mora, se é rico, cor da pele...

11:49

O aluno questiona sobre o que a escrevente entende por preconceito “*acho q isso de não ir c a kra n é preconceito n, é falta de educação msm!*”, abalando toda sua tentativa de argumentação. Esse fato a incomoda tanto que responde ao colega com outro comentário:



Anônimo disse...

Pois é, mas isso q eu disse q o preconceito é uma avaliação errada q nós fazmos, pq julgamos os otros pela aparência!! E no seu texto vc diz a mesma coisa q essas pessoas sofrem preconceito por qqr motivo.

11:53

A aluna realiza a compreensão ativa do que foi exposto e produz sua resposta imediata em relação ao comentário lido, na tentativa de defender seu texto. Porém, no momento da releitura e revisão, ela passa a considerar as palavras do outro. Pode-se dizer, com respaldo em Vygotsky (1988) que o interior do indivíduo está em constante reorganização, pois a cada processo de internalização o interior se reorganiza. Assim, ao voltar a ler o seu texto, depois de ter lido os comentários produzidos o escrevente já se modificou. Isto é, ao entrar em contato com as palavras do outro, o sujeito já não pode realizar a leitura como antes, pois considerará a leitura que o seu interlocutor fez.

Assim, o estudante voltou ao seu texto e começou a produzir algumas alterações e foi solicitando a presença da professora/pesquisadora em vários momentos:

A1: Professora, como eu posso dizer que não ir com a cara do outro é preconceito?

P2: Eu entendi o que você está dizendo, mas parece que a expressão “ir com a cara” tem mais a ver com empatia do que com preconceito...

A3: Simpatia neh?

P4: Humm, quando você simpatiza com alguém, a gente diz que houve empatia. Mas no caso do preconceito, você acha que preconceito é uma questão de empatia?

A5: Não sei... ***depois do que o F. escreveu, eu fiquei em dúvida.*** Ele disse que não ir com a cara é falta de educação.

P6: Mas e sobre o que a gente discutiu em sala de aula, a questão da aparência física das pessoas, não é uma das coisas que fazem as pessoas criarem conceitos antecipados?

A7: Tipo, aqueles negócios de como a sociedade cobra das pessoas e estranha quem quebra algum padrão, neh? Tipo, é isso que eu queria falar, mas dá na mesma do que eu disse!

P8: Não, não dá na mesma, porque você sabe do que se trata, como você vê isso, mas pro seu colega parece que não ficou tão claro. [grifos nossos]

O diálogo estabelecido com a professora sobre o texto mostra que a aluna preocupou-se com a colocação do colega. Segundo Menegassi e Malentachi (2007), os comentários produzidos para um texto, sobretudo aqueles que apresentam questionamentos são as melhores estratégias para colaborar com a reescrita textual, pois motivam o autor a questionar a si

próprio Assim, ao introduzir um comentário apontando um problema na argumentação do texto a escrevente foi impulsionada a relê-lo e a necessariamente a tornar-se sua própria interlocutora, refletindo sobre o que escreveu e como pode alterar sua escrita. Ocorre uma desestabilização do que foi produzido, explicitado no diálogo acima através da expressão: “*depois do que o F. escreveu, eu fiquei em dúvida.*”

Assinala-se que o comentário em questão focou apenas um argumento do texto, mas apenas o fato de ter sido produzido fez com que a aluna reconsiderasse a sua escrita e entrasse em contato diretamente com seu interlocutor real, observando sua atitude responsiva frente ao seu texto. Nesse caso, a aluna percebeu que não se fez entender pelo interlocutor, a expressão “não ir com a cara” não possuía o mesmo sentido para o leitor, que não considerou isso como um argumento.

A professora-pesquisadora mediou o diálogo da aluna consigo mesmo, a fim de que ela refletisse repensasse sua escrita. Porém, a pesquisadora atuou como mediadora entre os comentários e as postagens e os escreventes. Frente ao comentário lido a aluna percebeu um problema no seu texto, mas ainda não possuía nenhuma estratégia de como resolvê-lo. A pesquisadora, por sua vez, utilizou-se dos comentários para questionar aos alunos e aos seus textos, pois

O ato de questionar é a ação do professor-mediador que mais colabora para desencadear, no sujeito-aluno, o diálogo interior na escrita e, conseqüentemente suas ações de escrita e reescrita que enriquecem o conteúdo temático. (MENEGASSI E MALENTACHI, 2007, p. 679)

O diálogo interior do sujeito autor permite a ele desenvolver melhor o assunto a ser abordado quando impelido através de um mediador. Tratando do aspecto *Conteúdo temático* a partir da noção de Bakhtin (2003), ressalta-se que no artigo de opinião o conteúdo temático que circula é a argumentação em favor de uma opinião ou ponto de vista, independentemente do assunto abordado. Como se pode perceber, no texto analisado não há a conformidade com o conteúdo temático, pois a aluna não apresenta argumentos efetivos sobre o assunto que aborda e conseqüentemente, isso afeta também a estrutura do texto, que fica fragmentado.

Assim, os comentários que focam o conteúdo temático abordado pelo gênero proposto, ou aqueles que focam o conteúdo do texto em si, acabam por impelir o sujeito a amadurecer suas ideias e leituras através do diálogo consigo e com o outro, e modificar a organização do

seu texto. Ou seja, ao modificar o conteúdo do texto, o aluno obrigatoriamente acaba tendo que modificar a estrutura textual.

SEXTA-FEIRA , 21 DE MAIO DE 2010

Não fui com a sua cara!

Nos dias de hoje é difícil encontrar alguém que pelo menos uma vez, não tenha sofrido alguma forma de preconceito, que é uma pré avaliação, ou seja é um julgamento antecipado e equivocado sobre algo ou alguém.

O preconceito é um assunto bastante complexo, pois todo mundo independente se esta certo ou errado, sempre vai defender sua opinião, muitas pessoas não compreendem que vivemos em uma sociedade em processo contínuo de evolução e mudança, e que precisamos respeitar as diferenças, tal como queremos que as nossas sejam respeitadas.

Dentro das escolas o assunto é ainda mais complicado, pois sempre tem uns espertinhos julgando, excluindo, fazendo brincadeiras de mau gosto. O problema é que essas brincadeiras podem causar danos irreversíveis á algumas pessoas, fazer com que desistam dos estudos, causar transtornos psicológicos, tudo isso por causa de algumas brincadeiras e avaliações precipitadas.

Em um colégio cheio de adolescentes, com muitas divergências o julgamento sempre se torna precipitado, muitos alunos usam das diferenças para se tornarem mais populares, e para isso usam a velha expressão não vou com sua cara, e nessa velha historinha o desrespeito e o preconceito vão ganhando dimensões cada vez maiores.

Postado por primeiroamaneco às 06:42 2 Milhões de Comentários

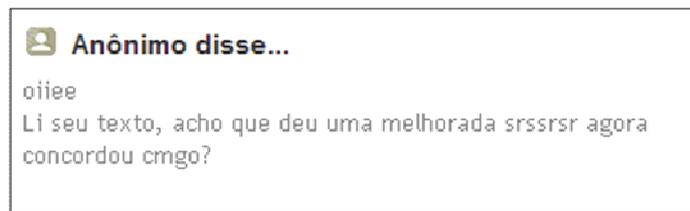
Figura 36: Texto reescrito, após os comentários. *Blog ponto de Partida*. Coletado em 06/06/10.

Na terceira versão do texto produzido, apresentado na figura 36, as marcações [grifos nossos] indicam as partes que sofreram modificação no texto. Os trechos sublinhados em vermelho (campo A) indicam as novas informações que foram introduzidas ao texto. O campo B indica o trecho que foi modificado pela aluna. Observa-se que a escrevente manteve seu estilo de escrita sem muitas abreviaturas, como na primeira e segunda versão. A aluna manteve o título “*Não fui com a sua cara*”, principal aspecto discutido por ela nas versões anteriores, porém durante o texto a aluna busca modificar seus argumentos, bem como adicionar a ele novos argumentos, evidenciando que a leitura do comentário feito para o seu texto fez com que ela o reconsiderasse.

A aluna aproveita a oportunidade de reescrita e não esquece do comentário que questionava sobre uma frase incompleta (que seria a frase: defeito e preconceito todo mundo.). A aluna produz uma nova frase “*todo mundo, independente se está certo ou errado, vai defender a sua opinião*”.

Do ponto de vista do conteúdo temático, o estudante incorpora novos fatos e argumentos ao seu texto, tais como “*muitas pessoas não compreendem que vivemos em uma sociedade em processo contínuo de evolução e mudança.*”; “*em um colégio cheio de adolescentes, o julgamento sempre se torna precipitado, muitos alunos usam das diferenças para se tornarem mais populares, e para isso usam a velha expressão não vou com a sua cara, e nessa velha historinha o desrespeito e o preconceito vão tomando dimensões cada vez maiores.*”. A autora da *postagem* mantém a opinião de que a história “não vou com a sua cara” é preconceituosa, porém diferencia ambos à medida que explica que os alunos julgam precipitadamente uns aos outros e usam a desculpa de “não ir com a cara” para justificar o preconceito.

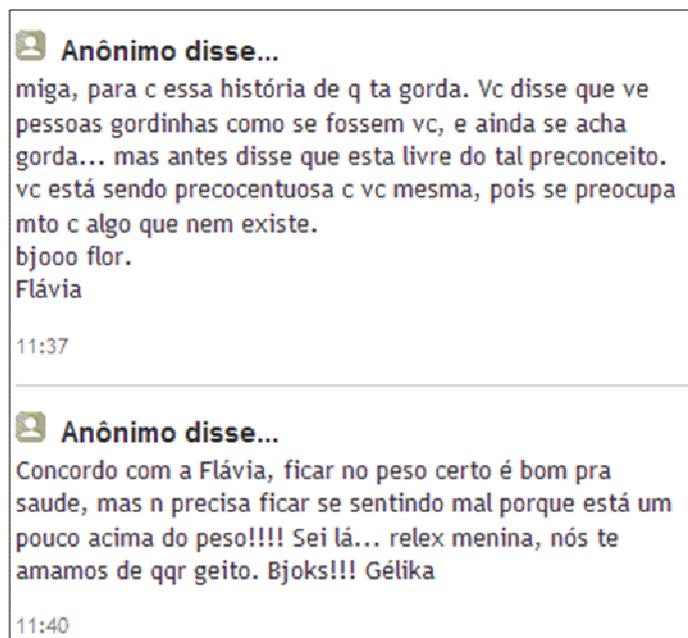
De acordo com Sercundes (1997) e Fiad e Sabinson (2004) o processo de leitura, revisão e reescrita do texto pode ser constante e infinito, isto é, pode-se trabalhar com a escrita textual quantas vezes forem necessárias para atingir a qualidade desejada. Nessa atividade, focaram-se as modificações que a participação do interlocutor por meio de comentários acarreta na reescrita textual. O que se percebe é que o aluno, frente aos comentários produzidos, busca alterar o texto, por meio da revisão e reescrita. Observa-se também que é preciso a mediação do professor para que essas modificações ocorram adequadamente. Assim, logo em seguida a *postagem* do texto, logo foi publicado o comentário:



A *postagem* da aluna poderia ser ainda mais elaborada tantas vezes fossem necessárias e com certeza a qualidade do texto seria maior se o gênero discursivo fosse delimitado e trabalhado antes do ato da publicação. Por isso, reitera-se que nessa atividade de escrita ficou comprovado que é necessário marcar para o aluno o gênero, ao contrário do que afirmam pesquisas como a de Ruiz (2005), na qual se toma o *blog* como um gênero em si para desenvolver atividades de escrita. Isso não impede que se afirme que os comentários produzidos provocam atitudes de releitura e de reescrita dos textos produzidos, já que o escrevente busca elucidar aos seus interlocutores aspectos que não ficaram claros. No caso da *postagem* analisada pode-se assinalar que a aluna responde aos dois comentários produzidos para o seu texto de forma imediata, e dialoga não apenas com os interlocutores, como consigo. A atitude responsiva evocada pelos comentários se dá de três formas:

- * Compreensão e consideração do que foi comentado;
- * Releitura do seu texto relacionando-a aos comentários.
- * Diálogo com seu interlocutor por meio do texto produzido e da modificação dos aspectos comentados em resposta aos comentários.

Nas postagens que se caracterizaram como depoimento pessoal os três elementos que o constituem estavam bem associados (conteúdo temático, estilo e composição), de forma que apresentaram menos problemas quanto à organização e coerência textual, contudo também foram relidos e reescritos pelos escreventes, como no caso do texto “Escola não é lugar de preconceito!”, (figura 23, p. 111)., para o qual foram produzidos os seguintes comentários:



Ambos os comentários já foram apresentados e explorados na seção 3.2.5. Ao ler esses comentários a escrevente retornou ao seu texto e modificou-o para depois pedir auxílio do professor, para que lesse antes que ele fosse postado. Assim, o texto da aluna ficou assim:

Escola ã é lugar de preconceito!!!

Há mais ou menos um ano atrás eu pesava setenta e seis quilos e sofria muito preconceito dentro da escola. Minha vida podia ser considerada uma “porcaria”, pois todos faziam eu me sentir cada dia pior. Por exemplo, na hora da educação física ninguém me escolhia para jogar no seu time, sempre alguém saía com um apelido do tipo “rolha de poço” e coisas do tipo. Eu me sentia muito mal e vir para a escola era a pior coisa do mundo, pensei até em desistir da escola.

Minha vó, que na verdade é minha mãe, me levou ao médico e ao nutricionista. Aí eu consegui perder 24 quilos em três meses. Hoje estou livre de ser a piadinha dos alunos, mas quando vejo uma gordinha é como se fosse eu, porque lembro d todo que passei.

Ainda acho que tenho que emagrecer mais, não apenas pela saúde, porque td mundo fala em saúde, que meu peso já está bom, mas não sabem o que eu passei e não quero passar de novo.

Na Gazeta do Povo saiu uma reportagem sobre isso, porque no fundo, todo mundo tem um preconceito “gg” com quem é obeso.

Resposta

Postado por primeiroamaneco às 06:32 3 Milhões de Comentários

Figura 37: Texto reescrito. *Blog Ponto de Partida.* Coletado em 06/06/10.

Nos comentários produzidos, há uma contestação do que foi exposto na postagem e a opinião das comentaristas. Os comentaristas do texto não acreditam que a escrevente esteja “gordinha”, no primeiro comentário alega-se que a escrevente está sendo “preconceituosa com ela mesma”, enquanto no segundo pedem para ela parar de se preocupar tanto com o peso e relaxar. Como no depoimento pessoal busca-se evidenciar uma situação vivida, a escrevente adiciona ao seu texto exemplos de como sofreu preconceito na escola, citando situações e apelidos constrangedores, sublinhados em vermelho.

Os exemplos inseridos pela aluna servem para comprovar o desejo apresentado no final do texto: “acho que ainda tenho que emagrecer”, pois não quer passar pelas mesmas situações novamente. A modificação produzida pela aluna é resultado da reflexão sobre os comentários lidos, nos quais se questiona o que a escrevente apresentou. Pode-se dizer que no quadro capitular vermelho, indicado pela palavra “resposta” na imagem 38, há uma resposta imediata aos comentários produzidos. Essa resposta é formulada através de uma espécie de argumento que respalda o seu dizer.

A reescrita do texto pela aluna mostra que ela considerou seu interlocutor e, além disso, respondeu-o através da sua postagem. A contestação alçada pelos comentários, contudo, não modificou a opinião da escrevente, que trata de um assunto pessoal e subjetivo em seu texto, não abrindo mão de sua individualidade, como se espera de um depoimento pessoal.

Percebe-se que a interação entre os comentaristas a partir dos textos publicados (postagens e comentários) incide sempre em uma resposta ativa e imediata, que nem sempre é a concordância, o que é positivo para que haja o debate e a reflexão sobre os assuntos abordados. Outra questão a salientar é a referencia ao texto lido sobre pessoas obesas, o texto “Preconceito tamanho GG”, que é retomado pela aluna apenas como uma referência e não como uma cópia.

Como propõe Geraldi (1993), as atividades se constituíram sempre a partir do texto e do contato com o outro, em um ciclo infundável. Ainda assim, 3 dos escreventes não modificaram em nada o seu texto. Ao observar os tipos de comentários produzidos para esses textos, constatou-se que para eles foram produzidos comentários de elogio ou de concordância com o texto. Assim, os alunos acabaram não sentindo necessidade de reorganizar os seus textos.

Pode-se dizer que:

- Nos textos em que os comentários tecem elogios, apenas um aluno procurou reestruturar seu texto, enquanto 3 não fizeram nenhuma modificação;
- Dos comentários que apresentam opinião sobre o assunto abordado no texto, os que geram maior discussão e efeito são os de contestação e de ampliação. Quando ocorre um desses tipos de comentários os alunos preocupam-se em reler seus argumentos, defender seu ponto de vista e reescrever o texto;
- Os alunos se preocupam com mais frequência com os comentários que fazem a indicação de um erro, que é corrigido pelo escrevente.
- Nos comentários em que ocorrem diálogos entre os usuários, ocorre uma espécie de extensão da postagem (já que cada enunciado é um elo da cadeia discursiva), os usuários passam a dialogar nesse espaço e ressignificar e compartilhar suas experiências pessoais.

A utilização dos comentários como uma ferramenta para motivar a releitura e reescrita dos textos promoveu alterações nos escreventes e nas suas produções, corroborando o fato de que:

o educando pode vivenciar a progressiva experiência e constatação de que o que há de mais fascinante na formação e expressão do conhecimento é a possibilidade de, a partir do diálogo com o outro e consigo mesmo, desconstruir o mundo das certezas, internalizando o discurso alheio com criticidade, exteriorizando-o por meio de um novo

discurso, o qual, embora “contaminado” pelas vozes alheias, é exclusivamente seu enquanto resultado de uma reflexão madura, de uma tomada de posição irreverente, de uma voz que se deixa notar por sua capacidade de autoria. (MENEGASSI; MALENTACHI, 2007, p. 659)

Como explicam os autores, na atividade de diálogo consigo e com o texto o aluno repensa e questiona valores, reorganiza as vozes que deram origem ao seu discurso criando um discurso próprio e mais maduro, passando da atividade mental fortuita para uma atividade linguisticamente planejada.

Esse diálogo a que é exposto eco nas palavras bakhtinianas de que os enunciados vem sempre em resposta a outros enunciados e produzem novas possibilidades de dizer através de novos enunciados. É esse diálogo real que se espera nas atividades de ensino, para que os textos não sejam produzidos apenas para escola, e nas palavras de Geraldi (1993) sejam produzidos na escola para contextos específicos, com interlocutores reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir as novas tecnologias digitais no contexto de ensino é um desafio para os educadores, pois muitos dos fenômenos lingüísticos que surgem com o advento da internet ainda estão por ser descritos ou ainda apresentam modificações muito rápidas, que carecem ser sistematizadas, tal como o *blog*.

Ao trazer o *blog* para a sala de aula foi necessário antes desenvolver um estudo de reconhecimento de suas peculiaridades e funções, pois segundo Geraldi (1993) o texto deve ser a unidade de ensino mínima para o ensino-aprendizagem de línguas, e, portanto, é necessário que o professor conheça o gênero a ser ensinado, investigando seus elementos composicionais, estilo e conteúdo temático. Dessa forma, no capítulo de fundamentação teórica desse trabalho, buscou-se situar o *blog* a partir da esfera comunicativa em que emerge (BAKHTIN, 2003) para compreender suas funções e características linguísticas. Ao realizar esse percurso, percebeu-se que o *blog* não é meramente um gênero discursivo, mas um gênero hipertextual que sofreu diversas mutações até adquirir a atual configuração. O *blog*, como fruto da interação humana foi adaptado sucessivamente às finalidades comunicativas dos usuários, tal como Bakhtin (2003) afirmou que os gêneros podem transmutar-se e não são estanques.

Quanto à investigação proposta ao contexto investigado permitiu demonstrar que as escolas Públicas do Estado do Paraná estão equipadas e preparadas para abrigar atividades de ensino pautadas no uso do computador e da internet. O programa Paraná Digital atende a todo o estado, e, embora em fase de implementação (já que os laboratórios estão sempre sendo reformados e ampliados), já representa um grande avanço para a inclusão digital de sujeitos que antes não teriam oportunidade de estudar utilizando a internet como ferramenta de auxílio.

Essa inclusão de ferramentas digital no ensino, além de instigarem os alunos a aprender de uma nova forma, mais autônoma, com múltiplas possibilidades de leitura, interagindo com a máquina e com o outro, também cumprem o papel de minimizar as diferenças sociais de acesso e domínio de tais ferramentas, imprescindíveis na sociedade contemporânea.

Por seu turno, os alunos mostram-se envolvidos e familiarizados com a utilização das TICs. No contexto específico da pesquisa, registrou-se que os estudantes tem maior afinidades com as ferramentas de comunicação síncrona e ligadas a redes sociais, tais como o Orkut e MSN, carecendo ainda se apropriar de novos gêneros hipertextuais que vão surgindo.

Sob a óptica dos resultados obtidos, nessa pesquisa foi possível atingir aos resultados e objetivos pretendidos. O primeiro objetivo, que era o de utilizar o *blog* como ferramenta de interação real em sala de aula, foi conseguido à medida que os alunos extrapolaram o nível da

passividade de realizar uma tarefa e inseriram-se realmente na *blogosfera*, debatendo com os internautas de outros *blogs* e com os seus pares no *blog* criado pela turma. Nessa situação real de comunicação, os alunos aproveitaram para expor suas opiniões, problemas pessoais e debater entre si sobre os assuntos em comum, respeitando as características lingüísticas e sociais dos *blogs*.

O trabalho com as *postagens* permitiu responder à pergunta: é necessário marcar o gênero discursivo para desenvolver atividade de escrita nos *blogs*? Ao passo que se comprovou que é necessário devido à plasticidade das *postagens*, que permite que um sem número de gêneros circule nesse espaço. Além disso, o gênero previamente conhecido pelo aluno (indutivamente ou através do estudo em sala de aula) permite uma maior adequação à esfera comunicativa. Alguns alunos conseguiram marcar sozinhos um gênero adequado a finalidade que pretendiam comunicar, enquanto outros não conseguiram realizar esse percurso.

Utilizar os *posts* e comentários como ferramenta de diálogo e reflexão sobre os textos produzidos, terceiro objetivo do trabalho, desencadeou resultados satisfatórios e produtivos. Primeiro porque permitiu que os escreventes entrassem em contato com seus interlocutores e percebessem como seus textos foram recebidos e compreendidos pelos leitores. Essa atividade propiciou momentos de auto-questionamento sobre a própria produção, de forma que os escreventes tiveram que considerar tanto o seu outro exterior (aquele que leu seu texto), quanto o seu outro interior (ser o leitor do seu próprio texto). Em segundo lugar, a inserção de comentários ampliou o diálogo instaurado nas *postagens* e criou novas situações de interação, que não foram somente relacionadas à apreciação dos textos, mas acabaram funcionando como uma forma de debate e de identificação entre os alunos.

Dos comentários produzidos, percebeu-se que os que mais causam ações de modificação do texto são aqueles que apontam erros no texto e aqueles que contestam argumentos, fazendo com que o escrevente volte ao seu texto, questione seus próprios argumentos e tente aprimorá-los ou substituí-los, abalando assim as certezas e verdades em que eles acreditam, promovendo reflexão sobre os assuntos explorados.

O objetivo geral foi alcançado à medida que foram desenvolvidas etapas sucessivas de trabalho com a escrita em *blogs*, as quais revelam que é possível utilizar o *blog* como instrumento de ensino e de interação, nos qual os alunos podem produzir textos direcionados para interlocutores reais. Ainda, defende-se que a interação entre os comentaristas e escreventes auxilia os alunos não apenas no amadurecimento de seus textos, mas, ainda, no cotejo e debate de ideias. A prática de discussão e constante releitura fornece um rico repertório para os sujeitos repensarem suas produções e modificá-las. Nesse sentido, o *blog* se mostra um recurso

de motivação para a escrita, principalmente para o público adolescente, que é afeto ao uso de tecnologias e encontra nelas uma maneira de se identificar e manter relações interpessoais.

Frente às escassas pesquisas que foquem a transposição didática a partir de gêneros hipertextuais, acredita-se que essa pesquisa contribui para a discussão em torno de um desses gêneros, bem como propiciou aos alunos um contato inédito com essa ferramenta, que nos dias atuais assume grande relevância, já que os sujeitos estão cada vez mais procurando comunidades virtuais para se encontrarem como sujeitos. Além disso, o domínio de uma ferramenta como o *blog* significa poder sair do papel de mero espectador para o papel de produtor, que pode expressar-se e se fazer ouvir democraticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMMAN, R. *Jorn Barger, the NewsPage Network, and the Emergence of the Weblog Community*. Trabalho apresentado no congresso Hypertext 2009. Torino, Itália, 30 de Junho de 2009. Disponível no endereço eletrônico <http://tawawa.org/ark/p/jorn-barger-community.html>

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.. Conceitos de leitura. In: Renilson José Menegassi. (Org.). *Leitura e ensino* (Formação de professores EAD 19). 1 ed. Maringá-PR: EDUEM, 2005, v. 1, p. 15-43.

ARAÚJO, J. C. A conversa na Web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In. MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (ORGS.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro:Lucerna, 2004. p. 91-109.

_____. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: IEL-Unicamp. VI. 46(1). jan/jun 2007, pp. 79-92.

BAKHTIN, M. B. ; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In. GREGOLIN, M. Do R. & BARONAS, R. (Orgs.) *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Paulo: Claraluz, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARIOLI, Priscila; GAUER, Gabriel Chittó. *A adolescência escrita em blogs*. Estudos de Psicologia. Campinas, n. 26. v. 2, abril-junho de 2009.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHARTIER, R. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. : Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CAIADO, R.V.R. *A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar*. In: Araújo, J.C. (Org.). *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 35-47.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p.69-75.

FIAD, R.S.; SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In. MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (org.) *la investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 194-301.

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

GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1986.

GUTIERREZ, S. S. Mapeando os caminhos de autoria e autonomia: a inserção de tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p. Título original: The question of cultural identity.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOMESU, F. *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs e internet*. Tese (Doutorado em Linguística) – Campinas: IEL-Unicamp, 2005.

KOMESU, F. C. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KEMIAK, L. *A constituição dialógica do gênero depoimento*. Revista Ao pé da letra v. 10 – 1, 2008. p. 29-49.

KOCH, I. G. V. *Hipertexto e construção de sentido*. São Paulo: Alfa, 51 (1): 23-38, 2007.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

MARCUSCHI, L, A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In. AZEREDO, J. C. de (Org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 87-111.

_____. *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo acontecido entre os dias 23-25 de maio, 2002.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In. MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. S (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MASETTO, Marcos T. *Mediação pedagógica e uso da tecnologia*. In. Moran, J. M... [et al]. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MAYRINK, Mônica Ferreira. *As múltiplas realidades do uso de tecnologias no ensino de espanhol da rede pública*. In.SOTO, Ucy... [et al]. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MENEGASSI, R. J. *Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

_____. *Aspectos da responsividade na interação verbal*. *Revista Línguas e Letras*. Vol. 10. nº 18, 1 sem. 2009

MENEGASSI, R. J.; OUSCHI, M. C. G. *O aprender a ensinar a escrita no curso de letras*. *Atos de pesquisa em educação*. PPGE/ME: FURB. v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. p. 230-256, 2007.

MENEGASSI, R. J. ; MALENTACHI, D. B. *A mediação do professor e a participação do aluno na produção de textos*. 2007.

MOREIRA-FERREIRA, M. C. *A interpessoalidade em blogs sob a perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, C. E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

PAVEAU, M-A. & SARFATI, G-É. *As teorias Funcionalistas*. In _____ *As grandes teorias da lingüística*. (Trad. Rosário Gregolim et AL). São Carlos: Claraluz, 2006. P. 134-137

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. SP: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, E. M. S. *Kd o português dk gnt???:-D O blog, a gramática e o professor*. *Revista brasileira de lingüística aplicada*. V.5, N.1, p.115-133, 2005.

SERCUNDES, M. M. I. *Ensinando a escrever*. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SOUZA, S. C. T. *As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Araújo, J.C. (Org.) *Internet e Ensino:novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 196-204.

TRAVAGLIA, I. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas. São Paulo. 1987.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas de professores de português. In.: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo : IP-PUCSP/ EDUC, 2002, pp. 277-297.

XAVIER, A. C. Processos de referência no hipertexto. *Cadernos de Estudos Lingüísticos do IEL* (Instituto de Estudos Lingüísticos). Universidade de Campinas. jul./dez., 2001. pp.165-176.

_____. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.

_____. *Leitura, texto e Hipertexto*. In. MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. S (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180. .

ZANINI, M. O texto como unidade e objeto de ensino: da teoria à transposição didática. In. ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (orgs.). *O texto como objeto de ensino e descrição linguística e de análise textual e discursiva*. Maringá: EDUEM, 2009. p. 13-27.

ZOZZOLI, R. M. D. (org.). **Ler e produzir** – discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: Edufal, 2002, p. 17-31.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERTHEIN, Jorge. *A sociedade da informação e seus desafios*. Revista Ciência e informação. Brasília: 2000, v. 29, n. 2, p. 71-77.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ADNEWS disponível em: <http://www.adnews.com.br/internet.php?id=90034>
<http://www.adoravelpsicose.blogspot.com> Acessado em: 26 de janeiro de 2011

A ETERNA ESTRANGEIRA www.aternaestrangeira.blogspot.com

BLOGGER: <http://www.blogger.com>

BLOG ILHA BELLA : <http://blog.universoilhabela.com.br/blog/author/8668/Ludmila>

DIA A DIA EDUCAÇÃO

<http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/pentaho/jsp/PrdDashboardData.jsp?dataInicial=03%2F02%2F2008&dataFinal=19%2F12%2F2008>

HUM... QUE DELICIA www.hum-quedelicia.com

SCRIPTING NEWS www.scripting.com/1997/04html

TECHNORATI: www.technorati.com/blogs/directory/