

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Sávio Antônio Pereira

A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA, NO ENSINO
MÉDIO, NAS INTERFACES PAPEL E BLOG:
CARACTERIZAÇÃO E COESÃO

MESTRADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Sávio Antônio Pereira

A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA, NO ENSINO
MÉDIO, NAS INTERFACES PAPEL E BLOG:
CARACTERIZAÇÃO E COESÃO

MESTRADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire.

São Paulo

2009

PEREIRA, Sávio Antônio. A produção escrita em língua materna, no Ensino Médio, nas interfaces papel e blog: caracterização e coesão, 2009.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Palavras-chave: Coesão; Produção Escrita; Língua Materna; Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

BANCA EXAMINADORA:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____

A Cristiane, minha querida esposa.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire, pelo incentivo, pela paciência e pelas palavras de apoio ao longo deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos e à Prof^a. Dr^a. Lilian Maria Ghiuro Passarelli, pelas importantes contribuições e esclarecimentos durante o Exame de Qualificação.

Aos meus colegas do Seminário de Orientação, pelas valorosas contribuições.

À minha querida esposa, Cristiane Leister, por ter ficado do meu lado e me incentivado nesse momento tão importante de minha vida.

À Secretaria Estadual da Educação, pelo oferecimento do bolsa, a qual permitiu que eu chegasse ao final desse curso.

Aos meus sogros, Seu Hencker e Dona Letícia, pela compreensão e carinho que sempre tiveram comigo.

À instituição onde atuo e aos meus alunos, cuja colaboração me permitiu realizar este trabalho.

À minha mãe, Iolanda, que sempre me incentivou, incondicionalmente, em todos os momentos.

À Deus, por me dar forças para superar mais esse passo em minha vida.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo: (1) descrever e interpretar o fenômeno da produção escrita na interface papel e na interface digital, e (2) investigar como a coesão referencial por substituição pronominal se apresenta nas redações escolares, em língua materna, no papel e blog, tendo como foco as aulas de redação ministradas no Ensino Médio. Para atingir os objetivos traçados, esta pesquisa se fundamentou nas noções de texto e textualidade (Beaugrande & Dressler, 1981; Bronckart, 1999; Costa Val, 2006; Fávero, 1995; Koch & Travaglia, 2003; Maingueneau, 2004; Schmidt, 1978; Valente, 2001), nos aspectos relacionados à escrita (Cassany, 2005; Teberosky & Tolchinsky, 2001; Suassuna, 2002; Garcez, 1998; Crystal, 2005; Barreto, 1994; Maturana e Varela, 1990; Apel, 1996; Carvalho, 2001), e no conceito de blog como interface, bem como na sua utilização na área da educação (Komesu, 2005; Primo, 2005; Ganhão, 2004; Schittine, 2004; Lara, 2005; Oliveira, 2006; Orihuela, 2006).

A abordagem escolhida foi a hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 2007). O contexto de pesquisa foi um colégio da cidade de São Paulo, envolvendo 26 alunos de uma terceira série de Ensino Médio, 10 dos quais foram os participantes focais. Os textos colhidos ao longo da investigação tiveram uma apreciação predominantemente qualitativa, propiciada pela identificação dos temas, constituintes do fenômeno investigado (van Manen, 1990), emergentes de um processo de refinamento e resignificação (Freire, 2007), consolidado pelo ciclo de validação (van Manen, 1990).

Os resultados revelam estruturas diferentes para a produção escrita em língua materna nas interfaces papel e *blog*, indicando, portanto, a existência de dois fenômenos da experiência humana. Contudo, em relação à coesão referencial por substituição realizada por meio de pronomes, as produções escritas no papel e no *blog* apresentam semelhanças, evidenciando que o processo anafórico ocorre de forma similar nas duas interfaces. Esses resultados podem repercutir na forma como a produção escrita é percebida e ensinada, bem como na definição de futuros tópicos de pesquisa sobre o processo de escrita em língua materna.

ABSTRACT

This research aimed at (1) describing and interpreting the phenomenon of producing texts in Portuguese, lived by Brazilian High School students who used paper and the digital context as writing interfaces; and (2) investigating how referential cohesive features undertaken by pronominal substitution emerged in school pieces of writing produced by these students when using paper and blog as interfaces to compose texts in Portuguese. In order to reach these objectives, this research was grounded on the concepts of text and textuality (Beaugrande & Dressler, 1981; Bronckart, 1999; Costa Val, 2006; Fávero, 1995; Koch & Travaglia, 2003; Maingueneau, 2004; Schmidt, 1978; Valente, 2001), on aspects related to writing (escrita (Cassany, 2005; Teberosky & Tolchinsky, 2001; Suassuna, 2002; Garcez, 1998; Crystal, 2005; Barreto, 1994; Maturana e Varela, 1990; Apel, 1996; Carvalho, 2001), and on the notion of blog as interface, as well as on its utilization for educational purposes (Komesu, 2005; Primo, 2005; Ganhão, 2004; Schittine, 2004; Lara, 2005; Oliveira, 2006; Orihuela, 2006).

The methodological approach chosen was the hermeneutic-phenomenological one (van Manen, 1990; Freire, 2007). The research was conducted in a private school in São Paulo, and focused on 10 students enrolled in the third year of the high school level. The paper and blog samples collected throughout the research period were interpreted in qualitative terms which resulted both from the investigation of cohesive features and from the thematic identification (van Manen, 1990) undertaken through the refinement and meaning-making processes (Freire, 2007), consolidated by the validation cycle (van Manen, 1990).

The research results revealed that the written production focused on paper as interface had a thematic structure which was distinct from the one focused on *blog* as interface, thus indicating the existence of two phenomena of living experience. However, in spite of such a differentiation, the referential cohesive features undertaken by pronominal substitution were extremely similar, thus revealing that the anaphoric process occurred in the same way, regardless of the interface. Such results may impact on the way writing is perceived and taught as well as on the definition of future research topics addressing the mother tongue written process.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1.1 A noção de texto e textualidade	6
1.1.1 Princípios de textualidade.....	8
1.1.2 Coesão.....	13
1.2 A produção escrita.....	19
1.2.1 A produção escrita no papel.....	21
1.2.2 A produção escrita virtual.....	24
1.3 O blog.....	27
1.3.1 O blog na educação.....	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
2.1 Linha metodológica adotada.....	33
2.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	38
2.3 Momentos da pesquisa.....	44
2.3.1 Primeiro momento.....	45
2.3.2 Segundo momento.....	45
2.3.3 Terceiro momento.....	49
2.3.4 Quarto momento.....	53
2.4 Procedimentos de interpretação.....	54
CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO.....	58
3.1 A produção escrita, em língua materna, nas interfaces papel e blog.....	58
3.1.1 A interface papel.....	59
3.1.1.1 Subjetividade.....	59
3.1.1.1.1 Consideração.....	60
3.1.1.1.2 Facilidade.....	62
3.1.2 A interface digital.....	63
3.1.2.1 Praticidade.....	64
3.1.2.1.1 Rapidez.....	64

3.1.2.1.2 Facilidade.....	65
3.1.3 As interfaces sob um ângulo contrastivo	67
3.2 A coesão referencial por substituição nas produções escritas.....	68
3.2.1 As produções escritas no papel.....	69
3.2.2 As produções escrita no blog.....	77
3.3 O contraste entre as produções no papel e no <i>blog</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXO.....	94
1 Questionário.....	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Interfaces e finalidades das produções escritas do 3º colegial.....	40
Quadro 2 - Perfil dos participantes focais como usuários de computador.....	42
Quadro 3 - Perfil dos participantes focais como produtores de texto (papel e internet).....	43
Quadro 4 – Resumo dos momentos da pesquisa.....	54
Quadro 5 - Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007).....	55
Quadro 6 – Os pronomes na interface papel.....	76
Quadro 7 – Os pronomes na interface blog.....	83
Quadro 8 – Os pronomes nas interfaces papel e blog.....	84

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Possível representação da estrutura de um fenômeno (Freire, 2007).....	56
Diagrama 2 - Estrutura do fenômeno produção escrita na interface papel.....	59
Diagrama 3 - O fenômeno e o subtema de subjetividade.....	63
Diagrama 4 - Estrutura do fenômeno produção escrita na interface digital.....	64
Diagrama 5 - O fenômeno e os subtemas de praticidade.....	66
Diagrama 6 - A produção escrita nas duas interfaces: um confronto estrutural.....	67

INTRODUÇÃO

Em minha experiência profissional, percebo que a redação em sala de aula assume, muitas vezes, um caráter avaliativo, direcionado a aspectos gramaticais, enquanto os alunos apresentam dificuldades mais complexas, como, por exemplo, inabilidade para articular idéias de modo coerente e coeso.

Professores e pesquisadores da área da educação sempre destacam a dificuldade do aluno para escrever. Tal constatação resulta de avaliações (internas e externas) sobre a produção escrita, como, por exemplo, simulados de redação, provas bimestrais/semestrais, vestibulares e Enem.

Esse fato justifica a importância do ensino da produção dissertativa na escola, pois, com esse conhecimento, o aluno adquire a habilidade de defender seu ponto de vista e a usá-lo, não apenas em atividades escolares, mas em qualquer situação em que deve expor suas opiniões e, conseqüentemente, exercitar plenamente a cidadania.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1999) destacam a importância de se considerar o aluno:

[...] como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como texto que constrói textos (p.139).

Embora tenha seis anos de experiência em ensino, tanto em escolas públicas como em particulares, senti-me desprovido de perspectivas positivas que pudessem melhorar a produção escrita dos alunos. Assim, com a intenção de entender o aluno como produtor de textos, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP, em 2007.

Iniciei minha carreira docente na área da educação, como professor eventual de Língua Portuguesa, em 2002, numa escola da rede pública estadual no interior do estado de São Paulo. Concursado, posteriormente, efetivei-me em um escola estadual, na cidade de São Paulo.

Em todo esse tempo de atuação no magistério, sempre tive grande preocupação com o ensino de redação, por isso procurei privilegiar a produção de textos em todas as séries nas quais atuei. Priorizei, ainda mais, esse conteúdo em sala de aula, a fim

de estendê-lo aos muitos outros alunos que nem conseguiam escrever de forma legível, mas que se esforçavam para produzir algum texto.

Meu objetivo, como educador, tem sido contribuir com reflexões que orientem o ensino de produção escrita na sala de aula. Neste trabalho, especificamente analiso a coesão referencial por substituição, de acordo com os princípios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981), focalizando redações escolares escritas nas interfaces papel e *blog*. A classe gramatical escolhida para a interpretação das produções escritas no papel e no blog, sob o ponto de vista da coesão referencial por substituição, foi a pronominal, pois essa pro-forma já possui, como uma de suas características, a substituição de um nome, expressão ou até mesmo um parágrafo por um pronome. Essa substituição contribui para a progressão do texto, fazendo uma referência a algo que já foi falado ou ainda está por vir. Nesses dois casos, a classe gramatical dos pronomes contribui para a retomada ou antecipação do que está sendo substituído.

Considero que o tratamento do texto, com base no princípio de textualidade da coesão, pode auxiliar o professor em atividades de redação em sala de aula, uma vez que ele pode se valer desse princípio para aperfeiçoar procedimentos metodológicos que auxiliem o aluno a desenvolver sua competência escritora.

Como professor de língua portuguesa, percebo a grande dificuldade que os professores dessa disciplina têm em mostrar a seus alunos a importância de se escrever, pois eles não visualizam a necessidade do aprendizado da redação no seu dia-a-dia. Essa falta de perspectiva faz com que esses alunos se desestimulem e, por vezes, neguem-se a desenvolver atividades de produção escrita.

Como forma de reverter essa situação, pensei em lançar mão do computador, pois a utilização desse recurso pareceu-me uma opção adequada para cativar os alunos e demonstrar-lhes que a produção escrita também pode acontecer em outra interface além do papel. O uso do computador nas aulas de Redação provocava uma curiosidade maior por parte dos alunos ao redigirem suas produções escritas. Em minhas aulas, introduzi atividades utilizando o computador com a intenção de conscientizar meus alunos sobre a importância de escrever e, em consequência disso, promover nesse aluno um maior interesse pela disciplina Língua Portuguesa em sala de aula. Percebi que o uso da interface *blog*, especificamente, gerava um maior envolvimento dos alunos com a atividade proposta. Essa era, contudo, uma percepção que merecia ser pesquisada.

Para dar conta dessa investigação, busquei um referencial teórico que explicitasse a coesão como um dos princípios de textualidade e aspectos relacionados à escrita no papel e no ambiente virtual (*blog*). Ancorei-me, também, nas orientações metodológicas de natureza hermenêutico-fenomenológica para pesquisar a produção escrita como fenômeno da experiência humana, vivenciado nas interfaces¹ papel e digital. Escolhi o *blog* pois, como destaca Kozikoski (2007, p.4), a comunicação assíncrona permite que o aluno produza textos em seu próprio tempo, possibilitando reflexão sobre esse processo. Essa interface permite que o aluno também interaja com textos de diversos autores e também pertence ao universo dos alunos em foco neste trabalho e, assim, poderia fornecer uma ambientação propícia à produção textual e intrigante para ser pesquisada.

Procurando trabalhos relacionados às áreas que abordo em minha pesquisa, encontrei em Santos (2007, p.9) uma preocupação com a produção escrita no papel. Com seu trabalho, a autora contribui para uma metodologia do ensino de redação, já que os sistemas avaliativos oficiais, como, por exemplo, Saesp, Enem e vestibulares, revelam as dificuldades que os alunos têm para redigir.

Pedrosa (2006) também apresenta um trabalho relacionado à produção escrita. Em sua dissertação de mestrado, a autora analisa o trabalho direcionado ao ensino de produção escrita, desenvolvido por livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados às últimas séries do Ensino Fundamental. Os resultados apresentados pela autora revelam que os modelos de ensino de produção escrita, constantes nos livros didáticos, ainda são os tradicionais (descrição, narração e dissertação), levando o aluno a acreditar que serão só esses os tipos de textos que o aluno encontrará no mundo.

Apesar desses trabalhos discutirem questões relativas às produções escritas no papel, não encontrei um trabalho que tratasse do princípio da coesão em produções escritas no papel e no *blog* em língua materna, isto é, uma pesquisa que traçasse um paralelo desse recurso coesivo nas duas interfaces. Quanto à natureza da escrita, tanto no papel como no *blog*, Kozikoski (2007) já havia tratado desse assunto em sua dissertação de Mestrado, embora focalizando a produção escrita em língua inglesa, na escola regular, na rede pública de ensino.

¹ Levy (1997, p.179-180) discute a noção de interface em várias tecnologias intelectuais, como o livro, ferramentas, armas e diferentes máquinas e artefatos. Para este trabalho, a noção de interface utilizada é a de “uma superfície de contato, tradução, articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano...”. Com base nesse autor, entendo papel e blog como interfaces, na medida em que se tornam superfície de contato entre o autor e o texto que ele produz.

O estudo que realizei foi pautado em dois objetivos: primeiro, descrever e interpretar o fenômeno da produção escrita em língua materna nas interfaces papel e digital; e segundo, interpretar, sob o ponto de vista da coesão referencial da substituição, as produções escritas nas interfaces papel e *blog*.

Considerando os objetivos traçados, as questões definidas para esta pesquisa foram:

1 - Qual a natureza da produção escrita no papel e no contexto digital na perspectiva do aluno?

2 - Como os recursos da coesão referencial por substituição se apresentam nas redações escolares, em língua materna, nas interfaces papel e *blog*?

Para a concretização da investigação proposta e para responder ao questionamento que a move, detalho, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica que estrutura esta pesquisa. Apresento questões referentes a texto e textualidade (Beaugrande, 1981; Bronckart, 1999; Costa Val, 2006; Fávero, 1995; Koch & Travaglia, 2003; Maingueneau, 2004; Schmidt, 1978; Valente, 2001); em seguida, abordo aspectos relacionados à escrita (Barreto, 1994; Garcez, 1998, 2002; Suassuna, 2002; Cassany, 2005; Teberosky & Tolchinsky, 2001) e sobre escrita em ambiente virtual (Maturana & Varela, 1990; Apel, 1996; Ferreira, 2000; Carvalho, 2001; Crystal, 2005); finalmente, descrevo a interface *blog* (Komesu, 2005; Ganhão, 2004; Schittine, 2004; Primo, 2005) e algumas das possibilidades apresentadas para sua utilização na área educacional (Lara, 2005; Oliveira, 2006; Orihuela, 2006).

No segundo capítulo, descrevo a abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1990; Heidegger, 1994; Freire, 2007) como orientação metodológica adotada. Apresento, também, o contexto de investigação e seus participantes, bem como os procedimentos de coleta e interpretação dos textos.

No terceiro capítulo, interpreto as produções escritas coletadas, apresentando e discutindo esses textos à luz da fundamentação teórico-metodológica adotada para esta investigação. Tomando por base o desenho da pesquisa e as etapas em que ela se desenvolveu, estruturo este capítulo na descrição e interpretação do fenômeno da produção escrita nas duas interfaces, e na coesão, como um dos princípios de textualidade, que emerge das produções textuais.

Nas considerações finais, retomo minhas descobertas e reflito sobre que subsídios elas me fornecem para a elaboração de aulas de Redação mais dinâmicas em que os alunos possam aperfeiçoar e desenvolver sua competência escritora.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sendo os objetivos deste trabalho descrever e interpretar o fenômeno da produção escrita no papel e no contexto digital, e interpretar como a coesão referencial por substituição se apresenta nas redações escolares, produzidas em língua materna, nas interfaces papel e *blog*, apresento, neste capítulo, o embasamento teórico que norteou minha investigação.

Inicialmente, apresento questões referentes a texto e textualidade; em seguida, abordo aspectos relacionados à escrita e sobre escrita no papel e em ambiente virtual; finalmente, descrevo a interface *blog* e apresento algumas possibilidades para sua utilização na área educacional.

1.1 A noção de texto e textualidade

Os textos são caracterizados, de forma geral, pela capacidade de conduzir os usuários a se envolverem na trama textual. Isso ocorre desde que sejam desenvolvidos de forma coerente e mediante uma determinada completude. Segundo Bronckart (1999), um texto deve ser compreendido como:

...toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). A noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (p.75).

Segundo Bronckart (1999, p.73), “cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido”. Assim, o contexto da produção pode vir a definir a eficácia do texto, qualificando-o ou desqualificando-o como unidade.

De acordo com Costa Val (2006, p.3), texto é uma ocorrência lingüística da fala ou da escrita, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. O texto é a linguagem em uso, no qual uma série de fatores determinam a construção de um sentido.

Ainda segundo a autora, o contexto sociocultural em que o texto está inserido também é fator decisivo para o seu sentido, na medida em que delimita os

conhecimentos partilhados pelos interlocutores, principalmente quanto às regras sociais da interação comunicativa.

Maineugneau (2004) afirma que há várias possibilidades de realização do texto, como destacado na citação a seguir:

... (o texto) não se apresenta mais unicamente como um conjunto de signos sobre uma página, mas pode ser um filme, uma gravação em fita cassete, um programa em disquete, uma mistura de signos verbais, musicais e de imagens em um CD-ROM... (p.57).

Tais concepções indicam um conceito de texto que vai além da aplicação de seqüências gramaticais bem estruturadas, mas que considera a importância de uma unidade e em que condições ele é produzido, o que caracteriza seus intrínsecos aspectos contextuais.

No que se refere ao texto escrito, o escritor recupera aspectos de sua formação lingüística e as mobiliza de acordo com a situação contextual. Esses aspectos são constantemente modificáveis e condicionam as estruturas textuais produzidas.

Para Bronckart (1999, p.91), o produtor de textos realiza operações lingüísticas dependendo, constantemente, da situação em que se encontra. Conhecer essa característica pressupõe a compreensão dos motivos de produção de um texto com determinada estrutura.

Do ponto de vista de sua unidade, um texto compõe-se de estruturas lingüísticas e aspectos contextuais concebidos por meio de um conjunto de procedimentos lingüísticos e extralingüísticos desenvolvidos por seus usuários que são denominados de textualidade. Para Schmidt (1978), a textualidade consiste em:

... uma dupla estrutura, isto é, uma estrutura a ser abordada tanto sob o aspecto lingüístico, como sob o aspecto social. Esta hipótese refere-se ao fato já amplamente observado de que todo enunciado, efetivado por parceiros de comunicação mediante uma língua-objeto (isto é, não metalingüístico) e com função comunicativa, necessariamente apresenta a característica de textualidade ou conformidade textual. Desde que ela exista, a comunicação se dá de forma textual (p. 164).

A textualidade está presente na trama textual para possibilitar a construção de sentidos no processo de produção do texto. Todavia, só é possível textualizar o material lingüístico se levarmos em conta o contexto em que ele está inserido.

Beaugrande & Dressler (1981) definem a textualidade como modo de processamento e não como conjunto de propriedades inerentes ao texto como produto.

Para os autores, trata-se de um conjunto de características que fazem com que um texto seja assim concebido e não como um conjunto de palavras, frases ou seqüência de frases.

A textualidade, portanto, não é simplesmente uma propriedade lingüística, mas, sim, os vários modos de conectividade ativados sempre que ocorre um evento comunicativo.

O conjunto de características que Beaugrande & Dressler (1981) citam para que um texto seja assim concebido e garanta sua unidade são os princípios de textualidade. Os autores explicitam que tais princípios garantem a realização do processo comunicativo, relacionam-se uns com os outros. Eles são em número de sete: coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e coesão.

Tendo delineado texto e textualidade, passo a discorrer, na próxima seção, sobre os princípios de textualidade.

1.1.1 Princípios de textualidade

Beaugrande & Dressler (1981) sugerem os princípios de textualidade, que são um conjunto de propriedades interrelacionadas, centrado no texto e em seus usuários, que garantem a realização do processo comunicativo. São sete os princípios apresentados a seguir.

O primeiro princípio, *coerência*, refere-se ao entendimento de um texto. Beaugrande & Dressler (1981) concebem a coerência como o modo pelo qual os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subentendidos ao texto de superfície, são mutuamente acessíveis e relevantes entre si. Dependendo do contexto em que está inserido, o texto pode ser de fácil entendimento para algumas pessoas e para outras, não. Segundo Costa Val (2006, p.5), a coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido.

Segundo Koch & Travaglia (2003, p.11), para a realização da coerência, é fundamental que os interlocutores estabeleçam uma relação de interação, numa dada situação comunicativa. A coerência faz com que o texto faça sentido para os usuários, permite o entendimento do texto por parte deles, numa determinada situação.

De acordo com Fávero (2003):

O texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções, isto é, fatores não lingüísticos. Deste modo, um texto não é em si coerente ou incoerente; ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação (p.62).

Concordo com a autora, pois acredito que um texto não possa ser denominado coerente ou incoerente; tal interpretação depende do contexto em que está inserido e quem é o seu leitor.

Para Costa Val (2006, p.5-6), a coerência envolve, além dos aspectos lógicos e semânticos, também o cognitivo, pois há uma dependência do compartilhamento de conhecimentos entre os interlocutores. O discurso¹ só é aceito como coerente quando apresenta uma configuração de conceitos compatível com o conhecimento de mundo do receptor. O texto não existe por si mesmo; seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, o qual precisa de algum conhecimento necessário à sua interpretação.

Costa Val (2006) afirma que:

[...] a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (p.6).

Assim, um texto pode não ser considerado incoerente, simplesmente, mas poderá ser incoerente para alguém que não está a par do assunto tratado, que não possui conhecimentos prévios sobre um assunto específico, ou que não dispõe de recursos lingüísticos para a compreensão, por exemplo, de implícitos, subentendidos ou de fatores extralingüísticos que permitam realizar o processamento textual.

Um outro princípio, o da *situacionalidade*, trata da tomada de posição que os interlocutores adotam numa dada situação comunicativa. Ela é motivada pelas crenças, valores, aspectos culturais diversos, necessidades e interesses, relativizados no processo de interação.

Para Beaugrande & Dressler (1981, p.163), a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante e pertinente para uma dada situação comunicativa.

¹ Não se vai, nesse trabalho, distinguir texto e discurso; aqui, esses termos serão utilizados como sinônimos.

Segundo Koch (2005, p.71), a situacionalidade pode ser concebida em duas direções:

- da situação para o texto: o contexto imediato da interação determinará a organização textual, como, por exemplo, os elementos coesivos, a variação lingüística, o gênero, etc. Nesse sentido, é influenciada pelo contexto sócio-cultural, responsável pela formação das crenças e convicções dos produtores do texto, que são o escritor e o leitor.
- do texto para a situação: o produtor do texto cria um mundo textual que, necessariamente, não se identifica com o mundo real. Esse mundo torna-se possível conforme sua intenção, seus objetivos e propósitos.

O contexto de produção é muito importante, pois os interlocutores precisam adaptar o texto produzido à situação de uso, tornando-o relevante. Sendo essas condições de uso dos textos dinâmicas, é necessária uma competência na articulação textual para garantir a construção dos sentidos.

A *intencionalidade*, outro princípio de textualidade, diz respeito à intenção de um sujeito em conseguir convencer, seduzir ou compartilhar com outro aquilo em que acredita.

Para Beaugrande & Dressler (1981, p.113-114), a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam os textos para se comunicar, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados, haja vista que o produtor tem determinados propósitos que vão desde a simples intenção de manter ou estabelecer o contato com o interlocutor, até a de agir ou comportar-se de maneira determinada ou levá-lo a partilhar de suas opiniões.

Como prática social, o texto é, naturalmente, intencional, pois há uma necessidade de uma ação sobre seu interlocutor. Nesse sentido, compreende-se esse princípio como a articulação da trama textual, que garante o estabelecimento de sentido. Koch & Travaglia (2005) explicam:

Em sentido restrito, a intencionalidade trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente, podendo mesmo ocorrer casos em que o emissor afrouxa deliberadamente a coerência com o intuito de produzir efeitos específicos (...) Em sentido amplo, a intencionalidade abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções sociocomunicativas (p. 79-80).

O sujeito pode planejar, numa produção escrita, os recursos lingüísticos de que precisará para consolidar seus objetivos. O escritor pode dispor-se a operá-los de maneira que proporcionem a constituição dos sentidos desejados, escolhendo e mobilizando recursos lingüísticos que o interlocutor poderá recuperar na interação com o texto, na reação desencadeada pela própria trama textual. Os atos comunicativos realizados no texto poderiam ser desenvolvidos a partir de um plano intencional, visando à consolidação da unidade textual. O sujeito escritor, por meio do princípio da intencionalidade, lança mão de escolhas lexicais, até à organização sintática, na mobilização de estratégias cognitivas para a constituição de sentidos do texto.

A *aceitabilidade* constitui outro princípio de textualidade, mostrando que toda situação comunicativa – como refutar, discordar, acolher os sentidos - depende tanto das condições de produção, quanto dos processos de interação, nos quais um texto venha a ser utilizado.

De acordo com Costa Val (2006, p.10), a aceitabilidade concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Para Koch & Travaglia (2003, p.80), é preciso compartilhar um propósito comunicativo para que haja o princípio de aceitabilidade. O próprio fato de existir um interlocutor é motivo para que a produção de um texto seja realizada em um plano de aceitação pelo sujeito escritor; ou seja, o produtor de texto deve levar sempre em consideração seu receptor. É comum que haja a existência de uma pré-disposição entre os interlocutores em estabelecer sentidos aos textos. O desafio a ser enfrentado pelo produtor é fortalecer o sentido que espera ser constituído.

Um outro princípio de textualidade, a *informatividade*, mostra que, toda vez que nos deparamos com um texto, temos o desejo, a necessidade de encontrar um determinado sentido. O texto será tanto mais produtivo conforme o grau de informatividade que possa expressar.

Segundo Koch (2003, p.85), o sujeito escritor não pode firmar seu texto apenas em aspectos de inovação, sem oferecer, como ponto de partida, algo já conhecido. Segundo a autora, a informação divide-se em blocos: o *dado* e o *novo*. A informação *dada* é a informação que o leitor já sabe e serve de base para a informação *nova*, que tem a função de introduzir fatos e características inéditas, com o objetivo de ampliar os conhecimentos já apresentados. A informação deve ser transmitida de forma dosada,

equilibrando o *dado* e o *novo*, para que o texto, devido ao alto grau de informação *nova*, não se apresente incoerente, e nem se apresente redundante devido ao excesso de informação já conhecida. A informação *nova* garante a progressão do texto, pois apresenta idéias novas. Desse modo, todo texto deve apresentar uma informação *nova*, porém deve ser fundamentada, caso contrário, não será entendida pelo leitor.

A *intertextualidade*, que corresponde a mais um princípio de textualidade, possibilita um texto recuperar ou recorrer ao conhecimento prévio de outros textos por parte dos interlocutores.

A produção de um texto não ocorre a esmo. Ao contrário, todo texto se relaciona, de alguma maneira, com os textos que já foram produzidos e é nesse sentido que se diz que os textos estão em constante e contínua relação uns com os outros. Para Koch & Travaglia (2002, p.75), “há intertextualidade na medida em que, para o processamento cognitivo de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos”. Há, assim, uma seqüência contínua de retomada de textos que, por sua vez, são modificados, ampliados, complementados ou simplesmente repetidos em forma de citações, de forma consciente ou inconscientemente, num processo discursivo circular.

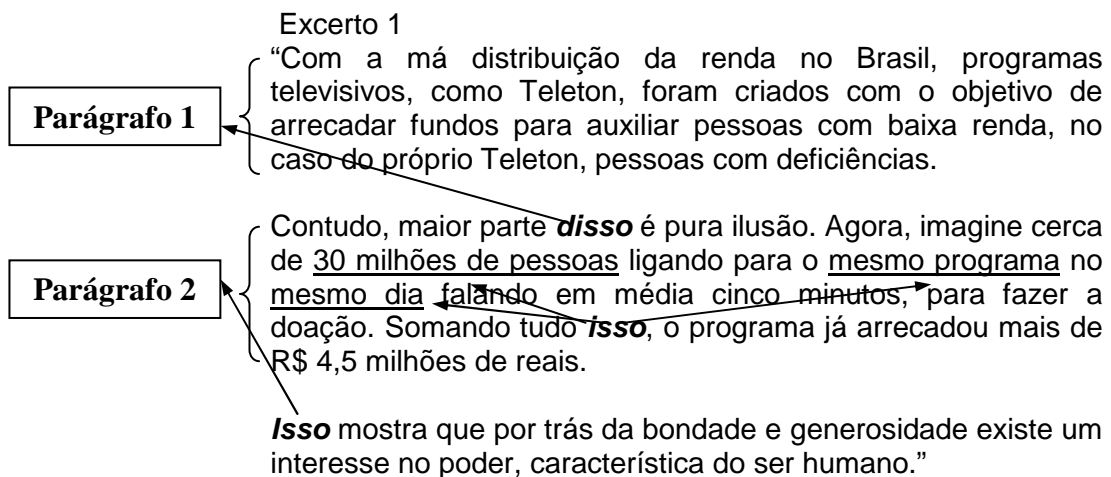
O último princípio de textualidade, *coesão*, diz respeito à maneira como as palavras e as frases que compõem um texto encontram-se conectadas entre si. Neste trabalho, farei um detalhamento maior do princípio relativo a esse recurso, pois foi esse o aspecto que escolhi para investigar as redações escolares. Na próxima seção, portanto, discorro sobre seu conceito geral e detalho a modalidade coesiva que uso para interpretar as redações: a referencial por substituição. Pela minha experiência, parece o tipo mais utilizado de coesão e, por esse motivo, verifico como ela é utilizada nas redações escolares dos meus alunos, tanto na interface papel como no blog. Para a interpretação das produções escritas por meio desse recurso coesivo, utilizo a proforma dos pronomes, pois, essa classe gramatical tem, como característica marcante, a substituição de nomes, frases ou mesmo parágrafos, por elementos que os retomam ou precedem. Os pronomes estão na superfície textual, por esse motivo ficam mais em evidência, são mais demonstráveis.

Apesar de detalhar a coesão referencial por substituição, também abordo algumas noções da recorrencial e da seqüencial.

1.1.2 Coesão

Para Koch & Travaglia (2003, p.13), coesão é a ligação entre os elementos superficiais do texto (marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística), o modo como eles se relacionam, como as frases e suas partes combinam-se para garantir um desenvolvimento proposicional.

Para Beaugrande & Dressler (1981, p.8), a coesão representa a função comunicativa da sintaxe, pois cada elemento lingüístico dirige e mediatiza a operação de acesso a outros elementos lingüísticos com os quais se interrelacionam, de modo a formar uma tessitura de nível superior ao da frase, ou seja, uma tessitura que relacione parágrafos. Para mostrar esse tipo de tessitura, ilustro com o excerto a seguir, encontrado em uma das produções escritas investigadas nesta pesquisa:



Nesse excerto, os pronomes *disso* e *isso* (nos dois casos) retomam trechos e parágrafos anteriores a eles, havendo uma relação anafórica.

No que se refere à coesão, os autores enfatizam que os componentes que integram a superfície textual dependem uns dos outros, conforme as convenções e as formalidades gramaticais determinadas, de maneira que a coesão se estabelece sobre as dependências gramaticais. Assim, os procedimentos que servem para marcar as relações entre os elementos superficiais de um texto estão incluídos no conceito de coesão, como, por exemplo, os pronomes, que retomam ou antecipam termos e expressões, e conjunções, que ligam termos, orações e parágrafos.

Para Fávero (2003), a coesão deve ser entendida como:

[...] um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema lingüístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico (p.9).

Logo, entende-se coesão como ligação, relação, nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual.

Halliday & Hasan (1976, p.2) esclarecem que ocorre coesão textual quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da interpretação de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro. Segundo esses autores, a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento que seja de extrema relevância para que se estabeleça a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga à que veio anteriormente, aos recursos semânticos mobilizados, proporcionando, assim, a criação do texto.

Kleiman (2004, p.48-49) aponta o conjunto dos elementos que formam as ligações do texto como aqueles que relacionam suas diversas partes, sendo, também, instrumentais na construção de um significado global para o texto.

Tomando como base os mecanismos coesivos na construção da textualidade, como, por exemplo, as recorrências de termos, as referências, o paralelismo, Fávero (2003, p.17) considera a existência de três grandes modalidades de coesão: referencial, recorrencial e seqüencial.

Em relação à forma referencial, a escolhida para ser detalhada neste estudo, a autora a descreve como aquela em que um componente da superfície do texto remete a outros elementos do universo textual. Segundo Fávero (2003, p.19-23), a coesão referencial pode ser obtida por: substituição e reiteração.

A substituição se dá quando um componente é retomado ou precedido por um elemento gramatical, chamado de pro-forma, representante de uma categoria. As pro-formas podem ser materializadas por pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, etc), verbos, advérbios, numerais e artigos. Quando um componente é retomado, temos uma anáfora, e quando é precedido, isto é, quando o

pronome antecede o termo a que se refere, temos uma catáfora. Nos exemplos a seguir, todos os componentes foram retomados, ocorrendo o processo de anáfora:

Gosto de uma pessoa. Ela é linda.¹
Ela = pro-forma pronominal.

João e Marcelo são meus primos. Ambos moram em Batatais.
Ambos = pro-forma pronominal.

A Europa é um lugar lindo. Gostaria de morar lá.
lá = pro-forma adverbial.

Nos exemplos a seguir, os componentes são precedidos da pro-forma, ocorrendo o processo de catáfora:

Só vou te dizer uma: saia daqui agora!
uma = pro-forma artigo.

Como você pode falar isso para mim? Que faltei com respeito!!
Isso = pro-forma pronominal

No texto escrito, a coesão mantém a informação relevante ativada na memória. Assim, quando houver um elemento pronominal, por exemplo, o interlocutor deverá se lembrar do exposto anteriormente, recuperando na memória ativa essa informação, ou estabelecer uma relação entre esse pronome e o que for explícito na seqüência.

Quanto aos pronomes pessoais, Fávero (2003, p.20) afirma que somente os de terceira pessoa podem ser considerados propriamente pró-formas, substitutos textuais. As pró-formas pronominais sempre se referem a elementos da estrutura da superfície e nunca a entidades não recobráveis nessa estrutura.

Escolhi esse tipo de coesão pois a considero como a *amarração* entre as várias partes do texto, o entrelaçamento entre as frases, as orações e os períodos. Segundo Fávero (2003, p.18), é o primeiro grau de abstração que alguém faz em uma redação, pois está na superfície textual, ou seja, mais palpável, demonstrável e em evidência do que os outros.

A reiteração, que também faz parte da coesão referencial, corresponde à repetição, no texto, de expressões que possuem a mesma referência. Dá-se por meio de sinônimos, hiperônimos e hipônimos. O hiperônimo acontece quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo-parte ou classe-elemento. Quando

o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação parte-todo, elemento-classe, tem-se o hipônimo. Diferentemente dos hiperônimos, os hipônimos permitem maior precisão, deixando o texto menos vago. Além disso, há também repetição do mesmo item lexical, expressões nominais definidas e nomes genéricos.

No exemplo abaixo, a palavra *aluno*, na primeira frase, refere-se a *estudante*, que está na segunda, havendo uma repetição de termos com o mesmo sentido, isto é, sinônimo:

O aluno não fez a prova. Esse estudante já está de recuperação.

A seguir, no primeiro exemplo, tem-se uma relação do todo (*doces*), no qual a parte (*cocada*) insere-se, ou seja, o todo antecede a parte, processo que se chama de hiperonímia. Já no segundo, a parte (*pardais*) é que antecede o todo (*aves*, processo que recebe o nome de hiponímia:

Gosto muito de doces. Cocada, então, adoro.

Os pardais estavam agitados. As aves aguardavam o momento de se alimentarem.

No exemplo a seguir, há repetição do mesmo item lexical (*quiosque*) na segunda e terceira frases:

O mar invadiu a praia. O quiosque ficou destruído. Do quiosque não sobrou nada.

O próximo exemplo refere-se a uma expressão nominal definida, pois *Mago* equivale a um substituto textual de *Paulo Coelho*:

Paulo Coelho é um escritor reconhecido internacionalmente. O Mago tem seus livros traduzidos em vários países.

A seguir, ilustro a ocorrência da repetição por nome genérico, pois *coisa* está se referindo à *comida*:

Limpe aquela comida que está no chão. Aquela coisa está cheirando mal.

¹ Os exemplos aqui citados foram por mim elaborados.

A coesão recorrencial, segundo Fávero (2003, p.26), dá-se quando há uma retomada de estruturas, itens ou sentenças, e o fluxo informacional progride. São quatro os tipos dessa coesão: recorrência de termos, paralelismo, paráfrase e recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais.

A recorrência de termos corresponde à ênfase, intensificação e um meio para deixar fluir o texto. No exemplo abaixo, há a retomada da palavra *professor*, indicando uma intensificação e uma retomada do termo, meio pelo qual o texto flui:

Professor de Português, professor bom, professor sempre sorridente!

No paralelismo, as estruturas são reutilizadas com diferentes conteúdos. A seguir, a recorrência do mesmo item lexical (*por que*) é utilizado nas estruturas, com conteúdos diferentes:

Por que você não diz coisas plausíveis, por que sempre querendo mais do que pode, por que esse desrespeito todo, por que a ignorância cega, por que a cólera inútil e essa podridão fecunda dentro de si? Por quê?

Na paráfrase, o enunciador faz uma interpretação do texto original, restaurando-o de um modo diferente, também fazendo uma interpretação do texto derivado no momento em que o produz como paráfrase.

No exemplo a seguir, o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, é retomado na paráfrase, havendo uma restauração, e também uma interpretação, do texto original:

Texto Original
 Minha terra tem palmeiras
 Onde canta o sabiá,
 As aves que aqui gorjeiam
 Não gorjeiam como lá.
 (Gonçalves Dias, “Canção do exílio”).

Paráfrase
 Meus olhos brasileiros se fecham saudosos
 Minha boca procura a ‘Canção do Exílio’.
 Como era mesmo a ‘Canção do Exílio’?
 Eu tão esquecido de minha terra...
 Ai terra que tem palmeiras
 Onde canta o sabiá! ¹

¹ Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/> Acesso em: 23/02/2009

Os recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais² correspondem ao ritmo, às reticências, à interrupção, à pausa, à entoação e aos recursos sonoros.

No exemplo a seguir, apresento a utilização do recurso fonológico referente às reticências:

- Se você fizer isso, então...

No próximo exemplo, ilustro o uso de recursos sonoros, utilizando a repetição da consoante *v*, processo chamado de aliteração:

Vozes veladas, veludosas vozes³,
Volúpia dos violões, vozes veladas,

A coesão seqüencial, de acordo com Fávero (2003, p.33), faz o texto progredir e o fluxo informacional caminhar. Difere da coesão recorrencial por não haver retomadas de itens, sentenças e por estabelecer relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto. Há dois tipos de seqüenciação: temporal e por conexão.

A coesão seqüencial temporal indica o tempo do mundo real e pode ser obtida por: ordenação linear dos elementos, expressões de ordenação e continuação temporais, partículas temporais, correlação dos tempos verbais.

A seguir, exemplifico a ordenação linear por meio da ocorrência dos elementos verbais, indicando uma sucessão lógica de acontecimentos, uma vez que não poderiam ser ordenados diferentemente:

Levantou cedo, escovou os dentes e saiu para o trabalho.

No exemplo a seguir, os termos *primeiro* e *depois* indicam uma seqüência temporal, assinalando uma ordem de tempo:

Primeiro aprendi Morfologia, depois Sintaxe.

No próximo exemplo, há o uso da palavra *amanhã*, indicando tempo.

Não deixe de vir amanhã.

² Recursos fonológicos supra-segmentais são traços como duração, tom e intensidade; os segmentais são os fonemas em si.

³ Disponível em: www.secrel.com.br. Acesso em: 05/06/2009.

A seguir, ilustro a correlação entre os tempos verbais *ordenei* e *deixassem*:

Ordenei que deixassem a casa em ordem.

A coesão seqüencial por conexão corresponde à relação entre os enunciados para compreendê-lo. Essa interdependência é expressa por operadores do tipo lógico (relação entre duas proposições), operadores discursivos (encadeamento dos enunciados orientando sua direção) e pausas (pontuação).

No exemplo abaixo, ilustro uma relação lógica, entre as orações, indicando conclusão:

Ele é homem, então é mortal.

O exemplo a seguir é composto por um encadeamento de duas orações cujos conteúdos se adicionam pela conjunção *e*:

Sairemos e iremos para um bar.

Abaixo, tem-se um exemplo em que a pausa é marcada pelo ponto-e-vírgula, assinalando uma relação de explicação:

Não mexa aí; levará um choque.

Sendo um dos objetivos desta pesquisa investigar como o recurso coesivo referencial por substituição se apresenta nas *produções escritas* (redações) escolares nas interfaces papel e *blog*, discorro, na seção seguinte, sobre a produção escrita e sua utilização nas duas interfaces.

1.2 A produção escrita

Para compreender melhor as condições de escrita na escola, apresento, nesta seção, com base em alguns autores que abordam o assunto, algumas considerações sobre produção escrita, tendo em vista que, no contexto escolar, boa parte dela tem sido associada à atividade de redação.

Segundo Garcez (2002, p.3), o processo de produção escrita é uma atividade complexa que envolve vários aspectos. Neste sentido, para escrever um texto é preciso que se tenha um objetivo e uma motivação por parte do escritor. Conforme o autor, a razão para elaborar um texto pode ser de ordem interna (vontade ou necessidade) ou externa (exigência do meio social). Após a definição dos objetivos, o escritor precisa tomar outras decisões, também importantes, para a produção do seu texto. Essas decisões, de acordo com Garcez (2002, p.4), incluem atitudes que vão desde o planejamento sobre o que escrever, até às escolhas referentes às estruturas lingüísticas que devem ser adequadas ao texto que se deseja produzir.

Com relação à importância do estabelecimento de objetivos no processo de escrita, Kato (1986, p.85), por sua vez, aponta três tipos de metas que devem ser alcançadas pelo produtor do texto para que a escrita exerça sua função comunicativa. São elas: interpessoal, ideacional e textual.

Segundo a autora, a meta interpessoal refere-se ao planejamento, por parte do escritor, acerca do tipo de leitor para quem almeja produzir seus textos e qual o tipo de efeito que pretende causar no leitor escolhido. A meta ideacional diz respeito à seleção do conteúdo a ser abordado no texto, incluindo a definição de estratégias sobre a forma de colocá-lo por escrito. Por fim, a meta textual envolve o estabelecimento de um plano para a construção da coerência textual.

Segundo Serafini (1992, p.80), para alcançar os objetivos do texto a ser elaborado, bem como para transmitir as informações pretendidas, é fundamental, dentre outros aspectos, a compreensão, por parte do escritor, dos tipos de texto existentes no seu meio social, bem como das possíveis estruturas lingüísticas que podem ser utilizadas.

A literatura (Garcez, 2002; Marcuschi, 2002; Serafini, 1992) destaca várias tipologias textuais que podem se combinar na constituição de um texto. São elas:

- **Descrição:** o ato de descrever ocorre como o resultado da percepção que o escritor tem acerca do mundo. Essa percepção pode incluir objetos, pessoas, lugares e sentimentos, que vão aparecer, geralmente, de forma detalhada, neste tipo de texto.
- **Narração:** expõe, em sentido amplo, um acontecimento. Em outras palavras, apresenta um ou vários episódios acerca de algo que ocorreu ou que poderia ocorrer. Quando se dá a apresentação de vários eventos, esses se conectam por meio de vários fatores, entre os quais: tempo, protagonista, lugar.

- Exposição: caracteriza-se pela exibição de pensamentos e conteúdos. Isso ocorre, por exemplo, por meio da utilização de conceitos, classificações e analogias.
- Argumentação: caracteriza-se pela exposição de diferentes assuntos em função da opinião do autor. Ele, geralmente, tenta convencer o leitor de seu ponto de vista, adotando diferentes estratégias de persuasão.

Um outro fator importante que deve ser considerado pelo autor ao produzir seu texto, refere-se às escolhas lingüísticas que devem ser apropriadas aos objetos comunicativos. Segundo Garcez (2002, p.7), o autor deve decidir, por exemplo, quanto à modalidade (oral e escrita) e quanto ao estilo do registro (formal e informal).

Com relação à modalidade, Garcez (2002, p.73) demonstra que o texto oral caracteriza-se por ser mais espontâneo, por utilizar uma linguagem mais coloquial, ser menos planejado e ter apoio do contexto, como: expressões faciais, gestos e outras atitudes do interlocutor. Já a modalidade escrita, caracteriza-se por ser mais planejada, utilizar com freqüência uma linguagem mais formal e não com o apoio do contexto de comunicação imediato. Esse fator explica a necessidade de um maior investimento cognitivo do escritor na elaboração de um texto inteligível. Tal esforço cognitivo, segundo Góes e Smolka (1992, p.46), diz respeito à utilização de estratégias, por parte do escritor, para executar a complexa tarefa de coordenação entre a organização mental dos enunciados, que deseja transmitir ao seu leitor, e o registro escrito de tal proposição. Góes e Smolka (1992, p.48) ressaltam que essa atividade (registrar) ocorre, geralmente, em um ritmo mais lento do que o fluxo do pensamento a ser expresso.

Direciono, a seguir, o olhar mais detalhado para a produção escrita no papel, uma vez que esta é um dos focos desta pesquisa.

1.2.1 A produção escrita no papel

Na dinâmica em que se configura o ato de produzir um texto, percebem-se dois processos (Cassany, 2005, p.20): operações simples e mecânicas e operações complexas. As primeiras referem-se a uma caligrafia clara (desenvolvimento da capacidade motora fina), ao espaço necessário entre as palavras, à aplicação de regras gramaticais, etc.; as outras referem-se à reflexão, à memória e criatividade,

selecionando as informações para o texto, adequando a estrutura, criando e desenvolvendo idéias, buscando uma linguagem com o leitor.

De acordo com Cassany (2005, p.23), dois são os mecanismos básicos para a expressão escrita:

- o código escrito: conjunto de conhecimentos abstratos sobre uma língua escrita que temos armazenados em nosso cérebro. As regras fonéticas, ortográficas, morfossintáticas e léxicas são uma das partes do conjunto de conhecimentos necessários a essa atividade; a outra parte é formada por regras que permitem elaborar textos; adequação (modo de utilizar a língua em determinadas situações comunicativas).
- a composição do texto: conjunto de estratégias utilizadas para produzir um texto escrito. A realização dessas estratégias é a parte principal na produção de um texto, desde o momento que se decide escrever algo, até a última versão dele. São elas: a consciência dos leitores, relacionada às idéias que o produtor de texto possui de seu público-alvo; o planejamento da estrutura, que se refere ao tempo dedicado à escrita; a releitura, que é uma estratégia do escritor auxiliando-o a manter o sentido do texto; correções, que estão relacionadas às revisões e “retoques” feitos pelo produtor de texto; recursividade, estratégia que se opõe ao processo linear de composição do texto. Nesse processo, a escritura inicial se reformula à medida que idéias novas aparecem.

Cassany (2005, p.22-23) comenta que os bons escritores planejam e revisam seus textos, além de produzirem muitos rascunhos e esboços.

Como professor de Língua Portuguesa, estou sempre em contato com essa situação, a produção escrita em sala de aula, e vejo o quanto é difícil formar escritores, uma vez que é grande a falta de interesse dos alunos em produzir textos escritos, além de outros fatores. Talvez essa falta de interesse venha de experiências que os alunos passaram, nas quais o ensino de redação tenha sido feito de uma forma que os desestimulasse.

De acordo com os PCN-LM-EF (Brasil, 2001), no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;

- a continuidade temática;
- a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
 - realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
 - utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
 - analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (p.51-52).

Ainda abordando a produção escrita, Teberosky & Tolchinsky (2001) redefinem a atividade de escrever, apresentando-a como:

... uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética (p. 25).

Assim, para entender a atividade de compor textos, considera-se que ela pressuponha, entre outros fatores, um conhecimento das normas da linguagem, a necessidade de interagir com o outro, o contexto da produção escrita e como utilizar esses fatores em um texto.

Dessa forma, para o encaminhamento satisfatório da produção escrita em sala de aula, considera-se fundamental fazer com que o aluno entenda que o texto produzido por ele resulta de uma necessidade de se exprimir, contar, contar ao outro, ou mesmo de viver uma outra forma de interação social.

Segundo Suassuna (2002, p. 46), para a garantia da totalidade semântica e da historicidade do texto escrito, isto é, a interpretação do mundo em um dado momento, é preciso que o produtor tenha o que dizer de alguém para um outro alguém, que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social.

Conforme Garcez (1998, p.8), é com base nessas condições que a escrita se estabelece. Entretanto, percebemos que todas giram em torno do interlocutor, pois é a partir dele que se instaura o diálogo e se determinam as condições de produção.

Sendo meu objetivo a utilização de um meio virtual (*blog*) para o desenvolvimento da produção escrita dos meus alunos, darei continuidade à discussão, discorrendo sobre a produção escrita virtual.

1.2.2 A produção escrita virtual

Com o advento da tecnologia, mais precisamente da Internet, surge uma nova maneira pela qual podemos nos comunicar por escrito: o texto eletrônico gerado por meio de uma interface virtual. Segundo Crystal (2005, p.5), tanto a comunicação síncrona (em tempo real) e assíncrona (em tempo postergado), revolucionou o modo tradicional de escrita, pois as regras lingüísticas convencionais começaram a se transformar. A versatilidade da escrita no meio virtual torna possível a contínua reformulação do texto, sem os inconvenientes de sua reescrita (apagar o texto com a borracha é mais trabalhoso do que segurar a tecla *backspace* do teclado para apagar uma seqüência de letras ou palavras, por exemplo). Além disso, a linguagem manipulada por seus usuários também se transformou, adquirindo especificidades próprias dessa nova interface (principalmente para os jovens).

A tecnologia e as características da comunicação mediada pelo computador surgiram de projetos produzidos ao longo dos anos 60, pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Esses projetos tinham em vista o desenvolvimento de uma rede de computadores para comunicação entre os principais centros militares de comando e controle para que pudessem sobreviver a um possível ataque nuclear.

Criada pelos Estados Unidos em 1970, com a finalidade de operar computadores a distância, a ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) desenvolveu um programa que tinha como missão pesquisar e desenvolver alta tecnologia para as forças armadas, além da transmissão de dados. Porém, os pesquisadores dessa agência perceberam que esse programa poderia ser usado, também, para troca de mensagens. O computador passou, então, a ser utilizado também como meio de comunicação (Rheingold, 1996). Assim, a Internet, como rede mundial de comunicação, passou a existir em 1991 e, com ela, a comunicação mediada por computador.

Com a evolução da comunicação mediada por computador síncrona e assíncrona, vários ambientes virtuais oferecem ferramentas de comunicação, que

usam a escrita como instrumento: o *blog*, o *e-mail*, os fóruns, e ambientes apropriados para bate-papo (*chats*).

Segundo Crystal (2005, p.21), a escrita convencional não pode ser comparada com a utilizada na comunicação mediada pelo computador. Tomando como exemplo o caráter espaço, esse é limitado na interface tradicional (papel), pois o texto é permanente e estático em uma folha de papel; podemos voltar à página escrita e veremos que não houve sequer uma mudança em sua forma. Já na escrita virtual, a produção de um texto não é estática, pois uma página da internet pode, ou não, variar a cada visitação, em virtude das facilidades oferecidas pelo meio, como o texto se mover na tela, as opções gráficas, possibilidade de copiar/colar, ser recortado e inferir novas informações.

Outra característica interessante do texto eletrônico é o fácil acesso a novas fontes de informação que se podem revelar importantes no processo de geração do conteúdo.

A comunicação eletrônica, segundo Barreto (1994), modifica estruturalmente o fluxo de informação e conhecimento, atuando basicamente nos seguintes pontos :

- a interação do receptor com a informação: o receptor da informação deixa a sua posição de distanciamento alienante em relação ao fluxo de informação e passa a participar de sua fluidez como se estivesse posicionado em seu interior. Sua interação com a informação é direta, conversacional e sem intermediários;
- tempo de interação: o receptor conectado *online*, sincronicamente está desenhando a sua própria interação com o fluxo de informação em tempo real, isto é, com uma velocidade que reduz o tempo de contato ao entorno de zero. Essa velocidade de acesso e uso coloca-o em nova dimensão para o julgamento de valor da informação; o receptor passa a ser o julgador de relevância da informação acessada em tempo real, no momento de sua interação;
- a estrutura da mensagem: em um mesmo documento, o receptor pode elaborar a informação em diversas linguagens, combinando texto, imagem e som. Não está mais preso a uma estrutura linear da informação, que passa a ser associativa em condições de um hipertexto. Cada receptor interage com o texto da mensagem circularmente e cria o seu próprio documento com a intencionalidade de uma percepção orientada por sua decisão;

- a facilidade de ir e vir: a dimensão de seu espaço de comunicação é ampliada por uma conexão em rede, e o receptor passeia por diferentes memórias ou estoques de informação no momento de sua vontade.

De acordo com Ferreiro (2000, p.40), sabe-se que a escrita, quando é contextualizada, tendo em vista a comunicação e dirigida a um público leitor, ativa um movimento em direção ao estabelecimento de relações entre o interno - as sensações, impressões, saberes, desejos e expectativas do autor - , e o externo - a coletividade, os leitores e como poderão entender o que está sendo comunicado.

Maturana e Varela (1990, p.232) acreditam que, na medida que se possibilita esse tipo de ação aos alunos, ou seja, as relações que vão do interno para o externo, e lhes são garantidos espaços para interação (formulários, *e-mail*, chats, *blog*, etc), ampliam-se também as possibilidades de intervenção problematizadora. A problematização deixa de estar exclusivamente na mão dos professores, pois todos os integrantes da comunidade escolar, e mesmo pessoas fora dela, podem assumir essa função, apontando aspectos não previstos, sugerindo explicitações e dando *feedback* ao material publicado.

Por isto mesmo, analisa Apel (1996, p.53), há hoje, na *Internet*, muitos espaços específicos para a conversação escrita, para a escrita coletiva, para a publicação de textos individuais de alunos ou de professores. Os *chats*, as listas, os sites de criação de textos coletivos e os fóruns, *blogs* são alguns dos espaços mais procurados e mais conhecidos. Neles, infere o autor, cria-se um clima que favorece e provoca os grupos a estabelecerem relações cooperativas, nas quais os esquemas de pensamento de cada um vão se tornando mais complexos, em função dos novos elementos que vão se agregando, à medida em que o trabalho e o diálogo avançam.

Segundo Carvalho (2001), a comunicação por meios virtuais vem funcionando como uma forma de revalorização do uso da linguagem escrita. Essa revalorização é evidente na comunicação por *e-mail*, em *chats*, *blogs*, entre outros e demonstra uma adesão crescente.

Para Carvalho (2001), os novos contextos de comunicação apresentam características próprias que refletem a nossa forma de expressão oral, como, por exemplo, palavras abreviadas (você = cê; está = tá). Um outro exemplo é a comunicação em tempo real (síncrona). Uma das hipóteses da escrita virtual síncrona ser de modo abreviado é a pressa do escritor, tendo, assim, que escrever de uma

forma condensada e rápida. O seu uso pressupõe uma competência específica baseada no domínio das regras próprias desse contexto de comunicação.

A evolução da tecnologia pode vir a nos presentear com novos recursos para o ensino de Redação. Pretendo, em minha prática de ensino, implementar e investigar o uso da tecnologia à produção escrita. Nessa busca, optei pela utilização da interface *blog*, que passo a descrever com mais detalhes na seção seguinte.

1.3 O *blog*

Blog é uma abreviação de *weblog* e essa denominação pode compreender qualquer registro freqüente de informações. Segundo Komesu (2005, p.110), a expressão pode ser traduzida como “arquivo na rede”. Surgiu em agosto de 1999, com o software *Blogger*, da empresa do norte-americano Evan Willians.

Segundo Primo (2005), os primeiros *weblogs* eram baseados em dicas de links e websites pouco conhecidos, com comentários. Tinham os moldes de uma publicação eletrônica de expressão individual. Hoje, já funcionam como publicações coletivas de postagens (*posts*,) com comentários abertos para qualquer participante que deseja se integrar nessa rede. Tanto as postagens como os comentários, podem ser habilitados e desabilitados no *blog* para outras pessoas interagirem ou não, dependendo da metodologia de utilização que cada grupo definir.

De acordo com Ganhão (2004), *blog* é uma página da 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* abrangem uma infinidade de assuntos que vão desde diários, notícias, até assuntos relacionados à Educação. É um laboratório de escrita criativa e colaborativa *online* cujo objetivo principal é oferecer à comunidade de leitores e escritores trocas de experiências e saberes por meio da interação dos diversos participantes.

O *blog* apareceu como um sistema, menos complexo e rápido, de disponibilização de textos e fotos na web, o que facilitou a fabricação de páginas na Internet por pessoas com pouco conhecimento técnico. Essa facilidade ampliou o número de pessoas que podiam ter um *blog*. Segundo Schittine (2004):

... apesar da linguagem informal e do uso da técnica o computador – dois fatores que poderiam ter limitado o uso do *blog* a uma faixa etária mais jovem -, o maior número de escritores de diários íntimos na Internet é feito de adultos (p.14).

Uma das características do *blog* é o caráter crítico. O *blogueiro*, antes de postar algo, precisa ter ciência de que um leitor poderá comentar, de forma positiva ou negativa, o que faz com que o interesse das pessoas consideradas adultas aumente. Considera-se que o *blogueiro* tem de avaliar o que poderá ser lido e saber o que realmente é interessante para seus leitores, uma vez que o acesso ao diário depende do interesse do leitor.

Segundo Schittine (2004, p.155) “a escrita do *blog*, embora pessoal e muitas vezes íntima, tem de ser pensada e repensada em função de vários fatores, entre eles o público”. Isso faz com que a espontaneidade, anteriormente usada para escrever um diário de papel, com o *blog*, acabe. Portanto, a interface *blog* cria uma certa ligação pessoal entre o autor e o público – ligação que poderia se intensificar ou não, ser íntima ou não.

Kozikoski (2007) apresenta uma pesquisa de desenvolvimento da escrita, em língua inglesa, relacionada ao *blog*. Em sua dissertação de mestrado, a autora percebe que essa interface não necessita de nenhum conhecimento prévio de linguagem de informática e a comunicação por meio dela permite uma reflexão durante o processo da escrita.

Segundo Kozikoski (2007):

A interface permite um monólogo do autor, na medida em que expressa seus pensamentos e pode revisita-los e refletir a respeito deles; bem como permite um diálogo, num contexto autêntico, com inúmeras pessoas, levando o autor a perceber sentido no ato de escrever e, durante todo esse processo, promovendo interação (p.22).

No que diz respeito à interação social, Estatella (2005) evidencia duas dimensões importantes do *blog*: a individual e a relacional. A dimensão individual é caracterizada pela capacidade de expressão e construção de identidade individual do escritor, em que cada autor expressa seus interesses e opiniões e constrói sua identidade no ciberespaço, mediante um discurso contínuo e referenciador. Essa construção pode ser feita por meio de um diálogo permanente com outros *blogs* ou, certamente, no diálogo com seus próprios leitores. A dimensão relacional depende da

interação social que o *blog* é capaz de gerar na blogosfera e também pode ser entendida como uma rede de interação social.

No ambiente virtual, o *blog* é inserido em um espaço tecnológico que adolescentes usam e abusam para manifestar também desejos, sonhos, fantasias, fazer ou rejeitar amigos, ouvir músicas, conhecer pessoas, descobrir fatos, enfim, manifestações e pensamentos não muito diferentes daqueles que aparecem em outras situações comunicativas. No entanto, embora seja explorado por diversos segmentos da sociedade, o *blog* está hoje mais presente no público adolescente. Por esse motivo, poderia ser melhor aproveitado no ambiente escolar, uma vez que se trata de um espaço que pode oferecer recursos que consolidam manifestações e ordens de pensamentos, bem como servir de canal para o estudo e utilização da linguagem.

Sendo meu objetivo o uso do *blog* como interface no desenvolvimento da produção escrita em língua materna, no Ensino Médio, apresento, a seguir, sua utilização na área da Educação.

1.3.1 O *blog* na educação

Nesta seção, apresento as possibilidades educacionais do *blog*, fundamentadas nos seguintes autores: Lara (2005), Oliveira (2005) e Orihuela (2006).

Lara (2005, p.9) identifica no *blog* um grande potencial no âmbito de ensino-aprendizagem. O *blog* apresenta características que podem favorecer a construção do conhecimento e, segundo o autor, é capaz de proporcionar apoio educacional por meio de um modelo construtivista de aprendizagem, uma vez que estabelece um canal de comunicação informal entre professor e aluno. Para ele, educação e *blog* compartilham características de construção do conhecimento.

Esse autor aponta vantagens para o uso do *blog* na educação. A primeira delas é favorecer o modelo didático centrado no aluno, modelo esse que está alinhado à concepção de ensino-aprendizagem como processo de forma contínua.

A segunda vantagem é que o *blog* tem potencial para revolucionar o entorno tradicional de ensino; ou seja, tem caráter exógeno com respeito ao espaço educativo. Como ferramenta construída por meio de hiperlinks na rede, o *blog* pode permitir o controle do nível de abertura que facilite a integração em escolas, frente a outros

sistemas de gestão em conteúdo mais abertos, como os *wikis*, que é um tipo de escrita colaborativa na Internet (Baumgartner, 2004, apud Lara, 2005).

A terceira vantagem importante é que o *blog*, como meio pessoal e próprio do aluno, pode ser utilizado de modo transversal ao longo de sua vida acadêmica e, não somente, em uma determinada aula. Finalmente, o autor comenta o papel do professor nesse modelo, apresentando-o como facilitador no espaço de liberdade do *blog*. Segundo Lara (2005), considera-se que o professor tenha como postura acompanhar o aluno em seu próprio caminho de experimentação e aprendizagem por meio do *blog*.

De acordo com o autor, por meio do *blog*, o aluno pode desenvolver sua experiência como autor e aproveitar as possibilidades de publicação como forma de interação social na rede. Pela facilidade de modificar, reeditar uma postagem, agregar novos *links* e mudar a tela de desenho sempre que o escritor desejar, o *blog* potencializa a linguagem hipertextual, levando o aluno a compor sua publicação *online* e a contextualizar cada nova postagem em seu discurso.

De acordo com Lara (2005), o *blog* usado em contexto educacional permite o diálogo entre escritor e leitor e é um convite constante à conversação. Dessa forma, o escritor pode receber um *feedback* de seus leitores e, por exemplo, num debate, tomar consciência de seu próprio aprendizado. O aluno também pode seguir a evolução do debate nos *blogs* nos quais deixou seus comentários.

Segundo Oliveira (2006, p.337), o *blog* tem sido utilizado como objeto de aprendizagem por ser o vetor de um modelo de ensino-aprendizagem no qual a construção coletiva de significados representa um novo fazer educativo, pois surge no momento em que algumas instituições sociais apresentam este novo fazer e agir. Para essa autora, o *blog* é utilizado como diário dialogado e oferece um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes, oferecendo também aos professores um caminho para interagir com os alunos.

Ainda segundo Oliveira (2006, p.341), citando Silva (2002, p.176), na relação professor-aluno-*blog* cabe ao professor, em sua prática docente, cuidar da “materialidade da ação”, de provocar, participar de forma livre e plural, dialogar, gerar a co-criação e articular as múltiplas informações e conexões.

Orihuela (2006, p.45) corrobora as opiniões de Oliveira (2006) e Lara (2005) sobre o uso do *blog* em educação. O autor destaca três vantagens do *blog* sobre os sites convencionais:

- a facilidade e simplicidade para criação e publicação;

- o estilo visual que permite aos alunos centrarem-se no conteúdo e no processo de comunicação;
- oferecimento uma série de funções integradas (comentários com data e hora, detecção automática de referências, arquivamento, buscadores, hiperlinks etc.) que valorizam a produção de conteúdos online.

Para Orihuela (2006, p.171), o *blog* é uma plataforma adequada para o ensino e aprendizagem de disciplinas e para as linguagens interativas e hipertextuais. O autor afirma que o *blog* permite ao aluno praticar leitura e escrita, contribuindo também com sua alfabetização digital. Nesse sentido, concorda com Lara (2005) sobre o professor aproveitar as características do *blog* que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como os autores citados, concordo que precisa haver uma introdução ao uso pedagógico do *blog*, e um entendimento, por parte de professores e alunos, sobre os novos modos de entender a comunicação e a aprendizagem dessa/nessa interface. É necessário que o professor tenha clareza de seus objetivos e condições, do que necessitam e desejam seus alunos, para propor um projeto pedagógico que possa usufruir de todas as características vantajosas para a aprendizagem por meio dessa interface.

Lanza (2007) é outra pesquisadora que, em sua dissertação de mestrado, revela uma preocupação com o uso do *blog* no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora, com seu trabalho, contribui para a elaboração de material didático em língua espanhola utilizando o *blog*, e mostra que essa interface também pode ser usada pedagogicamente.

Segundo Lanza (2007):

É possível afirmar que o *blog* é um meio contemporâneo para que o professor de línguas desenvolva propostas pedagógicas, articulando linguagem e comunicação, trabalhando não só a compreensão escrita e a produção escrita, mas as quatro habilidades comunicativas, a interação e colaboração, ampliando as possibilidades de uso funcional e estrutural da língua e promovendo a inclusão social, utilizando os multiletramentos possíveis de serem utilizados por meio do *blog* (p.117).

Os resultados apresentados pela autora revelam que há possibilidades de professores de outros idiomas criarem bancos de *blogs*. Outras possibilidades apresentadas pela autora são a avaliação dos critérios estabelecidos em sua pesquisa,

a aplicação e avaliação da proposta de uso pedagógico do *blog* baseado em tarefa e a interação leitor-escritor quanto ao aspecto do engajamento discursivo.

Tendo apresentado a fundamentação teórica, que serviu como arcabouço para o desenvolvimento e interpretação desta pesquisa, parto agora para uma explanação acerca de sua abordagem metodológica e do desenho da pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para melhor entendimento da pesquisa que desenvolvi, visando à investigação do fenômeno da produção escrita, em língua materna, na interface papel e na interface digital, bem como à identificação dos recursos da coesão referencial por substituição utilizados nas redações produzidas nas duas interfaces, descrevo, neste capítulo, a linha metodológica adotada. Detalho, também, o contexto da pesquisa: os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e, finalizando, os procedimentos de interpretação.

2.1 Linha metodológica adotada

Ao enveredar por uma pesquisa, é importante fazer escolhas que orientem o pesquisador na sua investigação. Para poder atingir os objetivos traçados para a investigação que apresenta o suporte metodológico adotado por mim foi a abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 2007). Assim, meu caminho metodológico trilha pela Hermenêutica e pela Fenomenologia, consolidando-se na proposta de van Manen (1990) que, articulando a Fenomenologia (descrição) e Hermenêutica (interpretação), propõe uma abordagem investigativa, a qual Freire (2007), por entender que as duas vertentes estão indissociavelmente ligadas, deliberadamente a apresenta por meio de um termo único, hifenizado: hermenêutico-fenomenológica. Primeiramente, apresento as duas linhas filosóficas, separadamente, para, logo após, discutir a junção dessas duas correntes: a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Abordando a filosofia Hermenêutica, Gadamer (1997, p.31) a define como a arte de compreender; para o autor, compreensão significa pensar e ponderar sobre o que o outro pensa. A compreensão é sempre o pressuposto de toda relação, seja com o mundo que nos cerca, com o outro e conosco. A experiência hermenêutica indica um âmbito no qual se pode vislumbrar o modo como, essencialmente e desde sempre,

somos. Nesse sentido, o cunho interpretativo do pensamento de Gadamer (1989) sugere um caráter primordial, que é formulado por ele nos seguintes termos:

Hermenêutica é uma palavra que a maioria das pessoas não conhece nem precisa conhecer. Mas ainda assim a experiência Hermenêutica atinge-as e não as exclui. Também elas tentam apreender algo como algo e, por fim, compreender tudo à sua volta, e com ele se comportar de forma adequada. E este algo é, ademais, quase sempre Alguém que sabe reclamar os seus direitos. Esta conduta Hermenêutica tem, ao que parece, o seu aspecto essencial no fato de se reconhecer imediatamente o Outro enquanto Outro. Ele não é meu domínio, não é o meu feudo, como podem chegar a sê-lo muitas manifestações da natureza explicadas no campo das ciências naturais (Gadamer, 1989, p.24-25).

Gadamer (1989, p.28) aponta uma prioridade fundamental na condição do compreender o outro: a atenta e responsável relação com um outro em sua contínua abertura ao evento compreensivo. A principal base de toda compreensão constitui-se da descrição da estrutura da compreensão, em atender à necessidade de tematização de nossa condição de ser com os outros. Essa estrutura comunitária pressupõe como âmbito original da experiência da verdade a familiaridade lingüística de nosso mundo.

Segundo o autor,

...a virada Hermenêutica que se fundamenta na linguisticalidade do homem nos inclui neste 'uns-com-os-outros'; nele está fundada a obrigação humana de aprender. O que importa é não só escutar coisas de uns com os outros, mas escutarmos uns aos outros. Somente isso é compreender (Gadamer, 1997, p.28).

Com base em Gadamer (1997, p.28), entendo que a experiência humana mais fundamental se realiza somente em nosso comportamento mediado, essencialmente, pela linguagem no mundo comunitário. Assim, a compreensão não é um simples modo de conhecer, é antes uma maneira de ser e de relacionar-se com os outros seres.

De acordo com Schleiermacher (1999, p.14-15), o ato de compreender deve conter não só as regras e a explicação de procedimento interpretativo, mas as *razões* das regras e do procedimento da interpretação. Não se deve perguntar como se interpreta o texto, mas o que significa, em geral, interpretar e compreender e como isso ocorre.

A interpretação é a parte teórica e prática da Hermenêutica (van Manen, 1990, p.179), e tem como objetivo captar o sentido das experiências vividas por meio da interpretação dos fatos e experiências, apoiando-se em textos escritos que

representam a expressão dessas experiências (Dilthey, 1985 *apud* Freire, 1998, p.370-372). Tal interpretação permite o registro de um fenômeno que pode ser, assim, revisitado e revivido, levando em consideração o contexto no qual aconteceu. É importante operacionalizar um movimento de ir e vir, na relação entre o mundo e os textos, pois tal movimento possibilita recriar e reviver as experiências vividas, permitindo ao pesquisador um maior entendimento do fenômeno em questão.

A boa interpretação, segundo Ricoeur (1986/2002, p.54-55) deve começar pela contextualização do autor e da obra, passando pela interpretação do texto. Portanto, a interpretação não deve buscar a verdade, pois estará sempre restrita à visão de mundo do intérprete, como sujeito histórico e cultural. A interpretação deve buscar o sentido¹.

Para Ricoeur (1986/2002, p.24-25), há uma complementaridade entre compreender e explicar. O autor propõe uma integração dialética para a dicotomia existente em Dilthey entre compreensão e explicação. Para Dilthey (1994), a explicação nas ciências naturais opunha-se diametralmente à compreensão nas ciências humanas. A interpretação proposta por Ricoeur (1988, p.136) consiste numa alternância entre a formulação de hipóteses e sua validação por meio de argumentos. Ele combina duas interpretações distintas, porém interdependentes: uma que vai da compreensão para a explicação e outra que vai da explicação à compreensão.

Para Ricoeur (1986/2002, p.186), a interpretação se dá em círculo, que vai do compreender, característico das ciências humanas, até o explicar, validar, o qual é característico das ciências naturais e vice-versa. Essa idéia de circularidade, de visitar e visitar os textos, foi anteriormente e contemplada por Heidegger (1994), que a denominava *círculo hermenêutico*.

A outra linha filosófica que completa a abordagem metodológica adotada é a Fenomenologia, que se ocupa da descrição de fenômenos. É uma ciência que busca desvendar a natureza de um fenômeno que, por sua vez, é constituída de qualquer coisa que apresente consciência, seja real ou imaginária, mensurável ou subjetiva. A Fenomenologia tem como característica marcante a vida como nós a experienciamos, lançando mão da observação e participação como meios para chegar à descrição dos fenômenos da experiência humana e, assim, à sua essência, ao(s) significado(s) atribuído(s) por quem os vive (van Manen, 1990, 79-80) e, assim, à sua essência.

¹ De acordo com Heidegger (2005, p.208), "sentido é aquilo em que se sustenta a compreensão de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão".

Segundo Moreira (2002, p.63-65), fenômeno, em seu sentido mais genérico, é tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo. Inclui todas as formas pelas quais as coisas são mostradas à consciência e como elas são percebidas. Por percepção, entende-se o processo pelo qual a estimulação sensorial é transformada em experiência organizada.

Por sua vez, Husserl (2002, p.18) situa o fenômeno no campo imanente da consciência, dando um sentido subjetivo à palavra. O autor pretende estudar não só o ser ou sua representação, mas como esse ser se apresenta no próprio fenômeno. Por meio dos fenômenos, a fenomenologia estuda a vivência dos indivíduos, suas significações, sua essência.

Ao falar sobre essência, Husserl (2002) afirma que:

A fenomenologia pretende ser ciência das essências e não dos fatos. É ciência de experiência, que descreve os universais que a consciência intui quando se lhe apresentam os fenômenos. As essências não existem apenas no interior do mundo perceptivo. Recordações e desejos também têm a sua essência, apresentando-se de modo típico à consciência (p.21).

Segundo van Manen (1990, p. 177), o termo essência se refere à natureza essencial e interior de algo. Assim, a fenomenologia vai se preocupar com a natureza da experiência humana. Natureza é aqui entendida como aquilo que constitui a experiência vivida, e como algo que dá identidade ao fenômeno da experiência vivida. De acordo com van Manen (1990, p.178), a natureza do fenômeno é a sua essência, aquilo que lhe confere identidade.

Sabendo que a fenomenologia preocupa-se mais prioritariamente com a descrição de fenômenos e a hermenêutica com a interpretação deles, van Manen (1990, p.25) propõe a junção dessas duas perspectivas investigativas, salientando que “toda descrição é, em última análise, uma interpretação”. A partir dessa perspectiva, é importante ressaltar a necessidade de uma postura ética diante de todo o processo de análise e descrição dos fatos.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1990; Freire, 2007) sugere que a experiência humana transforme-se em texto escrito (texto hermenêutico), pois esse procedimento permite, ao mesmo tempo, um registro do fenômeno por quem o vive e um distanciamento do fenômeno em foco, possibilitando, segundo van Manen (1990, p.179), que se veja de outro ângulo. Ainda segundo o autor, a experiência de vida transformada em texto passa, então, a ser um

registro documentado que permite ao pesquisador revisitar e reviver o momento em que o fenômeno aconteceu e seu contexto, podendo interpretá-lo de forma mais sólida.

De acordo com van Manen (1990, p.180), a abordagem hermenêutico-fenomenológica toma como base as experiências vividas, as reflexões sobre elas e suas possíveis interpretações, para melhor compreender o significado de um aspecto da experiência humana. Ela busca entendimento para um fenômeno, partindo das descrições de quem o vivencia, respeitando a peculiaridade de cada ser humano. Dessa forma, corresponde a uma tentativa sistemática de descobrir e descrever o significado da essência do fenômeno, além de construir e interpretar a descrição de ações, comportamentos, intenções e experiências como existem no mundo.

Para se chegar a um entendimento da natureza de um fenômeno, van Manen (1990, p.91-93) propõe a identificação de unidades de significado. Essas unidades são palavras ou expressões contidas no texto, que sinalizam para significados especiais referentes à essência do fenômeno em foco. De acordo com o autor, chega-se à identificação das unidades de significados por meio de uma leitura minuciosa, atenta às palavras ou frases que possam revelar algo importante sobre o fenômeno em estudo.

van Manen (1990) aponta três abordagens de leitura: a abordagem *holística*, na qual se atenta para o texto como um todo, questionando que frase pode capturar o sentido principal do texto; a *seletiva*, na qual se lê o texto várias vezes, buscando afirmações ou sentenças acerca do fenômeno; e a *detalhada*, em que se examina cada sentença e o que ela revela sobre o fenômeno descrito. Procurando operacionalizar esses procedimentos, Freire (2007) sugere agrupar as unidades de significado conforme a proximidade de sentidos que possuem entre si. Durante esse processo, que a autora denomina de “refinamento e ressignificação” (Freire 2007), o pesquisador deve retornar constantemente aos textos originais, refinando-os, interpretando-os, para obter um entendimento maior sobre o fenômeno e sua essência, completando, assim, o *ciclo de validação*, como propõe van Manen (1990 p.27), aconselhando que o retorno às experiências humanas materializadas em forma de texto possibilitará uma interpretação, que remete a novas perguntas e respostas, na busca do significado.

O agrupamento das unidades de significado e a interpretação dos textos originais o processo de tematização (van Manen, 1990, p.90-93), que consiste em identificar os elementos que estruturam as experiências investigadas, os fenômenos da experiência humana. Essa estrutura é formada por *temas*, definidos por van Manen (1990, p.79)

como estruturas da experiência identificáveis, a partir de unidades de significados que emergem da leitura de textos.

Com base na abordagem hermenêutico-fenomenológica, minha pesquisa tem como foco a produção escrita de alunos de uma escola particular, uma vez que, ao descrever suas experiências em relação à produção escrita no papel e no contexto digital em suas aulas de redação, eles foram levados a demonstrar suas vivências com a máquina e com o papel, na produção de textos em língua materna. Portanto, a abordagem hermenêutico-fenomenológica, que está interessada na descrição e interpretação dos fenômenos da experiência humana, atende aos propósitos da minha pesquisa, fornecendo o embasamento metodológico adequado.

Tendo delineado os fundamentos da abordagem hermenêutico-fenomenológica, que orientou minha pesquisa, prossigo relatando o contexto e os participantes em que ela se insere, os instrumentos e os procedimentos de coleta e os procedimentos de interpretação.

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino particular, localizada na Grande São Paulo, onde leciono como professor de Língua Portuguesa. Efetivou-se durante o último trimestre do ano letivo, ao longo do qual foram propostas atividades de redação no papel e no *blog*.

A unidade escolar situa-se na região sul da cidade e atende uma média de 600 alunos, distribuídos em Ensino Fundamental e Médio, em dois períodos diários. A sala onde foram redigidas as produções escritas no papel é ampla, bem iluminada, arejada, ou seja, uma sala que oferecia plenas condições para a realização de um texto escrito.

A sala de informática do colégio, onde foi realizada a produção escrita por meio do *blog*, conta com quinze microcomputadores, ligados em rede e com acesso a Internet banda larga. É uma sala ampla, bem arejada, com todos os microcomputadores em bom estado de conservação, além do perfeito funcionamento.

Este estudo envolveu 26 alunos da 3ª série do Ensino Médio, do período matutino. Decidi concentrar minha investigação nesse grupo por dois motivos: pelo fato de já serem meus alunos e pelo convívio diário que tínhamos, pois lecionava Gramática

e Redação para essa turma; minha familiaridade com os alunos, portanto facilitou meu trabalho com eles. Essas foram as razões pela qual escolhi esse grupo pois, além de já ter uma proximidade maior com os participantes, também tive contatos com outras produções escritas deles em outros momentos que não os de coleta.

Dos 26 alunos da 3ª. série do Ensino Médio, na qual a pesquisa se contextualizou, somente um não possuía computador em casa. No entanto, todos os 26 acessavam a Internet, com o objetivo de fazer pesquisas diversas. No geral, esse acesso era feito ou em suas próprias casas, nas de amigos e, também, em *lan houses*. Um outro aspecto interessante observado por mim foi que dos vinte e seis alunos, vinte e dois usavam o computador todos os dias para se conectar à Internet, com o intuito de conversar com os amigos por meio de *chats*.

As informações iniciais, coletadas por meio de um questionário, levaram-me a perceber que, entre os 26 alunos participantes, a maioria, 22, gosta de escrever na interface papel. Desses 22 alunos, 8 preferem produzir cartas e anotações em geral. Com relação à escrita no *blog*, dos 26 alunos participantes, 22 também revelam gostar de escrever em *blogs*.

Dos 26 alunos, somente dois trabalhavam e faziam uso do computador no emprego. Desses dois, um não possuía computador em casa (era o único da turma que não o possuía). A quase totalidade dos alunos (25) utilizava o computador em suas próprias residências e também na casa de seus amigos (16). A escola e a *lan house* também foram locais em que os alunos faziam uso do computador, mas em número bem menor de acessos se comparados aos outros locais. Oito participantes disseram que utilizavam o computador na escola, e somente 6 o utilizavam em *lan houses*.

Apesar de direcionar minha investigação a um grupo formado por 26 alunos, apenas 10 deles autorizaram, formalmente, a utilização dos textos produzidos para minha pesquisa. Por esse motivo, esses 10 alunos serão citados literalmente, ainda que por meio de pseudônimos que lhes preservem a identidade, constituindo o grupo focal deste estudo. Todavia, ao investigar um fenômeno vivido por um grupo de alunos, não poderia deixar de considerar todos, ainda que não comente e ilustre com as produções de todos. Metodologicamente falando, para a abordagem hermenêutico-fenomenológica é necessário considerar o todo, ainda que a ilustração do foco investigativo recaia sobre algumas de suas partes.

Com relação aos tipos de texto que produzem, os participantes focais e os demais alunos manifestaram algumas preferências, como demonstrado no quadro a seguir:

Interface Papel		Interface Digital	
Finalidade	Nº de citações	Finalidade	Nº de citações
“Muitas coisas” ¹	09	Bate-papo/conversas	16
Estudos	08	Trabalhos escolares	07
Cartas	08	<i>E-mail</i>	06
Anotações	04	“Várias coisas”	04
Recados	03	Recados	03
Bilhetes	02	Cartas	02
Pensamentos	02	Assuntos do dia-a-dia	01
Contas	02	Pesquisa	01
Resumos	02	Propostas	01
Lembretes	02	Bilhetes	01
Trabalhos escolares	02	Site	01
Histórias	02		
“Tudo”	02		
Assuntos importantes	01		
Desejos	01		
Contos	01		
Sentimentos	01		
Lista de supermercado	01		
Informações	01		
Documentos	01		
Redações	01		
Músicas	01		
Pesquisa	01		
“O que não escrevo no computador”	01		

Quadro 1: Interfaces e finalidades das produções escritas do 3º colegial

¹ No quadro, foram mantidas as respostas literais dos alunos.

Apresento, a seguir, um perfil dos participantes focais da minha pesquisa: Bruna, Marcelo, Roger, Daniel, Amélia, Silvio, Fábio, Leandro, Josiane e Gean. Os nomes dos participantes são fictícios, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos registros.

Bruna possui computador em casa. Utiliza-o todos os dias para, principalmente, conectar-se à Internet. Ela se mantém conectada para conversar com seus amigos e também para enviar e receber *e-mails*, fazer pesquisas escolares, atualizar fotos em seu *fotolog*.

Marcelo possui computador em casa e diz que o utiliza todos os dias. Além de utilizá-lo em casa, faz seu uso também na casa de amigos. O participante diz que utiliza o computador para manter contato social, fazer pesquisas e também como forma de lazer. Ele relata que, apesar de possuir *blog*, não faz uso dessa ferramenta.

Roger diz que utiliza o computador todos os dias em casa. Também faz seu uso na casa de amigos. Ele informa que o utiliza para buscar informações, pesquisar trabalhos escolares e para entretenimento.

Daniel trabalha e é o único participante do grupo que não possui computador em casa, mas o utiliza em seu emprego. Também faz seu uso na escola e na casa de amigos, pelo menos duas vezes por semana. Ele informa que faz uso do computador para trabalhar e também se divertir.

Amélia faz uso do computador em casa e também em uma *lan house*. Ela informa que o utiliza todos os dias para diversos fins: fazer trabalhos escolares, pesquisas, obter informações e entretenimento.

Silvio trabalha e faz uso do computador no seu próprio trabalho, além de utilizá-lo em casa e também na escola. O participante informa que, além de utilizar o computador para trabalhar, também faz seu uso para divertir-se. Informa que o utiliza todos os dias.

Fábio utiliza o computador todos os dias e faz seu uso em vários locais: em sua casa, na escola, na casa de amigos e em *lan houses*. As finalidades de uso se restringem a estudos, lazer e trabalhos escolares.

Leandro utiliza o computador em sua casa todos os dias. Também o acessa da casa de amigos. Ele utiliza a máquina para fazer trabalhos escolares, pesquisas e manter contatos sociais.

Josiane utiliza o computador somente de sua casa apenas três vezes por semana. A participante faz seu uso para manter contatos sociais, checar email, manter-se informada e fazer trabalhos escolares.

Gean usa o computador todos os dias e seus locais de acesso são vários: casa, escola e *lan house*. O participante diz que utiliza o computador para trabalhos escolares e entretenimento.

Com relação ao uso do computador para diversão, os alunos não explicaram qual era o tipo de entretenimento que os levava à Internet.

A seguir, apresento um quadro contendo informações dos participantes focais da minha pesquisa como usuários de computador, traçadas a partir da tabulação das informações coletadas por meio de questionário aplicado no primeiro momento da pesquisa, como explicito adiante. Dessa forma, pude obter um panorama geral dos participantes focais:

Participantes	Frequência de uso	Local de acesso	Finalidade de acesso
Bruna	Todos os dias	Em casa	Pesquisas, bate-papo
Marcelo	Todos os dias	Em casa, na casa de amigos	Lazer, pesquisas, contato social
Roger	Todos os dias	Em casa, nas casa de amigos	Entretenimento, informação, trabalhos escolares
Daniel O aluno não possui computador em casa	2x por semana	Escola, nas casa de amigos	Trabalhar (emprego), divertir
Amélia	Todos os dias	Em casa, lan house	Pesquisas, lazer, informações, trabalhos escolares, música
Silvio	Todos os dias	Em casa, escola, trabalho	Para trabalhar (emprego) e conversar
Fábio	Todos os dias	Em casa, na escola, na casa de amigos, em uma lan house	Estudo, lazer, trabalhos escolares
Leandro	Todos os dias	Em casa, na casa de amigos	Trabalhos escolares, pesquisas, MSN, Orkut
Josiane	3x por semana	Em casa	Manter contato com os amigos distantes, checar <i>e-mail</i> , acessar orkut, manter-se informada através das notícias online, fazer trabalhos escolares.
Gean	Todos os dias	Em casa, na escola, em uma lan house	Trabalhos escolares e entretenimento

Quadro 2: Perfil dos participantes focais como usuários de computador

O quadro 3 apresenta o perfil dos participantes focais como produtores de textos nas duas interfaces, papel e digital.

Participantes	Finalidade da escrita	
	No papel	na Internet
Bruna	“Várias coisas, cartas, estudos e pesquisas”	“Depende do site, programa”
Marcelo	“Lista de supermercado”	“Pesquisa e diálogos”
Roger	“Lembretes, informações, cartas”	“Conversas, cartas, propostas, e-mails”
Daniel	“Um monte de coisas”	“Muitas coisas”
Amélia	“Qualquer coisa, desde cartas até trabalhos, documentos, anotações”	“Escrevo os assuntos precisos. Normalmente sobre trabalhos escolares”
Silvio	“Pensamentos, contos, sentimentos”	“Muita coisa”
Fábio	“Pensamentos, desejos”	---
Leandro	“Várias coisas”	“Várias coisas”
Josiane	“Várias coisas, anotações geralmente.”	“Tudo que se escreve durante uma conversa, e-mails.”
Gean	“Lembretes, trabalhos”	“Bilhetes, cartas, recados, conversas, trabalhos”

Quadro 3: Perfil dos participantes focais como produtores de texto (papel e internet)

No sentido de caracterizar o professor/pesquisador, esclareço que minha experiência na área da Educação teve início em 2000, ainda durante o curso de graduação em Letras, quando comecei a lecionar em escolas estaduais. A minha efetivação na Escola Pública, da rede estadual de ensino, como professor de Língua Portuguesa, aconteceu somente em 2006. Paralelamente ao trabalho de servidor público, leciono Língua Portuguesa em um colégio particular, também na cidade de São Paulo.

Minha experiência como usuário de computador é extensa, pois fiz vários cursos que me capacitaram no uso de programas, como Word, Excel, Power Point, etc. Além do mais, por ter computador em casa, sempre navego pela Internet para eventuais pesquisas, procuro manter-me informado lendo notícias, verifico minha correspondência eletrônica, escrevo no meu *blog*. Com relação ao *blog*, ele foi criado há três anos, com finalidades pedagógicas. Naquela época lecionava Redação para o Ensino Fundamental e o utilizava como um suporte para essas aulas.

Minha produção textual é freqüente. Escrevo mais freqüentemente por meio da interface virtual, por exemplo, quando respondo meu *e-mail*, atualizo meu *blog*, do que pela interface papel, a qual utilizo para fazer planos de aula, relatórios, anotações em geral.

Finalizando, assim, a exposição do contexto e dos participantes desta investigação, passo a descrever, na seção seguinte, o desenho da pesquisa, as etapas e o desenvolvimento das atividades que a constituíram.

2.3 Momentos da pesquisa

Levando em consideração o fenômeno que investigo, a produção escrita, em língua materna, nas interfaces papel e digital, e o princípio de textualidade da coesão referencial por substituição nas interfaces papel e blog, minha pesquisa foi planejada para que fosse desenvolvida em quatro momentos, representados pelos seguintes instrumentos de coleta: questionário, produções textuais escritas no papel e no *blog* e interações por *e-mail*.

No primeiro momento, utilizei-me de um questionário para delinear o perfil dos participantes; no segundo, de um Simulado de Redação, proposto pelo colégio, por meio do qual coletei a redação no papel; no terceiro momento, utilizei o blog e a produção escrita nessa interface; e, por fim, utilizei-me de interações escritas pelos participantes por meio do *e-mail*, geradas com a finalidade de obter confirmações.

Os instrumentos de pesquisa (questionário, produção escrita no papel e *blog* e *e-mail*) foram propostos ao longo de três meses – de outubro a dezembro de 2007 -, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo calendário escolar. A aplicação do questionário e as produções escritas, tanto no papel como no *blog*, foram feitos durante as aulas de Redação, que leciono na unidade escolar em que a investigação foi realizada. O questionário foi realizado, integralmente, em uma aula e as produções escritas em mais de uma aula, como explico a seguir. Com relação às interações, visando a obter confirmações, todas ocorreram via *e-mail*, pois já estava no final do ano letivo e não havia mais contato entre mim e eles.

Nas próximas seções, descrevo os momentos, ressaltando que não ocorreram em aulas consecutivas.

2.3.1 Primeiro momento

Para começar minha investigação, elaborei um questionário (Anexo 1), composto por dezenove perguntas – abertas, fechadas e híbridas. O objetivo desse questionário foi obter o perfil dos participantes, bem como informações sobre o acesso que eles têm ao computador, sobre sua visão sobre a prática escrita e justificativas para tal, suas preferências quanto a escrever no papel, pela Internet, e suas impressões quanto às duas interfaces usadas para as produções escritas.

O questionário foi aplicado em sala de aula, no período de uma aula de 50 minutos, com a instrução de que o aluno respondesse individualmente às perguntas, procurando refletir sobre as questões e justificando suas respostas.

2.3.2 Segundo momento

A produção escrita na interface papel foi realizada em sala de aula, para o 3º ano do Ensino Médio, e a aplicação dessa atividade aconteceu como um Simulado¹ de Redação, isto é, uma proposta de Redação que segue as mesmas linhas de um vestibular, na qual o aluno escreve sobre um determinado tema, em determinado número de linhas, num período específico de tempo. A proposta de redação do Simulado não era fechada, ou seja, não continha um título mas, apenas, uma instrução, que sugeria a leitura de fragmentos de texto e propunha a redação de uma dissertação em prosa, expondo o ponto de vista sobre a questão focalizada neles, como ilustrado a seguir:

Leia atentamente os fragmentos da coletânea abaixo e redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, de modo a expor seu ponto de vista sobre a questão neles focalizada.

Os fragmentos continham quatro textos a partir dos quais os alunos deveriam elaborar suas redações. Esses fragmentos, que formaram a coletânea da proposta, foram compostos da forma que passo a ilustrar. O primeiro excerto foi retirado da Internet e o assunto era o Teleton 2006², como ilustrado a seguir:

¹ Simulado é um teste semelhante ao vestibular. Nesse caso, é uma proposta de redação semelhante a um vestibular.

² <http://ofuxico.uol.com.br/Materias/Noticias/2006/11/34743.htm>

Teleton alcança meta com doação *án*ônima

Acabou o Teleton 2006. Nesta 9ª edição, o povo brasileiro se emocionou com as histórias reais de gente que precisa de ajuda para um atendimento digno em tratamentos de deficiências.

Silvio Santos e Hebe Camargo comandaram os momentos finais da campanha que, em seu último instante, atingiu a meta e arrecadou R\$ 16 milhões.

Silvio Santos manteve um suspense no ar: ao retornar à atração na noite deste sábado, dia 11, avisou que tinha um envelope no bolso, mas não revelou o que havia dentro dele. Quando a campanha estava para acabar, ele abriu o envelope e leu a carta.

Um trecho do bilhete dizia "Desde criança aprendi que a mão direita deve ajudar sem saber o que a mão esquerda fez... por favor, peço que não divulguem meu nome".

O montante contido nesta doação final foi de R\$ 400 mil.

(...)

O próximo excerto é o capítulo de um livro³, do pensador René Descartes, como reproduzido a seguir:

... Assim, os mais generosos costumam ser os mais humildes; e a humildade virtuosa consiste apenas em que a reflexão que fazemos sobre a debilidade de nossa natureza e sobre as [nossas] faltas (...) é causa de não nos preferirmos a ninguém e de pensarmos que os outros, tendo seu livre arbítrio tanto quanto nós, também podem usá-lo bem....

René Descartes, "As paixões da alma". In: *Os pensadores*, São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 137.

Logo a seguir, tem-se uma charge⁴:



- *Querida, você está um luxo! Aonde vamos?*
- *Participar de uma passeata contra a concentração de renda e a discriminação social!*

A seguir, ilustro o provérbio, também indicado como referência:

Se quereis viver bem para vós, vivei para os demais.

Sêneca, Epistolae, 43

Foram precisas duas aulas consecutivas, de 50 minutos cada, para os alunos terminarem essa atividade. Vale ressaltar que todos os simulados propostos pelo colégio, onde a pesquisa foi realizada, são elaborados por um sistema de ensino, contratado, e não por mim, configurando como prática normal o ensino apostilado.

Na mesma folha em que estava as coletâneas de fragmento de textos, também foram expostos as instruções e os critérios que seriam levados em conta pelo avaliador, na composição da nota final. Vale ressaltar que esse critérios também não foram elaborados por mim; cabia a mim, porém, utilizar esses critérios para a apreciação das produções escritas. Nas instruções, os alunos foram expostos às seguintes orientações, como ilustrado a seguir:

³ René Descartes, “As paixões da alma”. In: Os pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.137.

⁴ Charge de Angeli, publicada na *Folha de São Paulo*, 21/08/2007, p.A2

Instruções

1. Preencha TODOS os campos do quadro de identificação acima.
2. Analise a proposta de redação, na página 4.
3. Use para rascunho a página 2 (que não será levada em conta na avaliação).
4. Passe o texto a limpo com caneta esferográfica azul ou preta, com letra legível e de tamanho regular, na página 3, no limite de 20 a 30 linhas.
5. Respeite as margens impressas e não rasure a versão definitiva do texto.

Caso alguma dessas instruções deixe de ser seguida, a redação será anulada.

Segundo a avaliação elaborada pelo sistema de ensino em questão, as redações deveriam ser corrigidas de acordo com: adequação à proposta; coerência; coesão; recursos lingüísticos e recursos discursivos. Cada item avaliado variava de zero a dois pontos, como ilustrado a seguir:

Itens para a composição da nota final	Zero	0,5	1,0	1,5	2,0
Adequação à proposta					
Coerência					
Coesão					
Recursos lingüísticos					
Recursos discursivos					

A proposta de redação não foi elaborada ou sugerida por mim em sala de aula, pois se tratava de um simulado, isto é, eqüivalia a uma avaliação, como no vestibular. Utilizei-me dessas produções, pois o Simulado é uma forma de avaliação dos alunos que no 3º ano do Ensino Médio, estão prestes a fazer uma prova de redação do vestibular, a qual é tradicional e tem como um dos norteadores para composição da nota final, o elemento coesão. Por esses motivos, escolhi essas produções para observar como os alunos utilizavam esse princípio de textualidade. Eles, ao receberem as propostas, leram as instruções e a coletânea dos fragmentos de textos para, depois, fazerem suas produções, individualmente.

Ilustro, a seguir, excertos de algumas produções escritas feitas pelos alunos, nessa ocasião:

Hoje em dia ajudar ao próximo não é mais visto como um ato de caridade esporádica de poucos. Ajudar ao próximo trona-se mais do que necessário para que se possa evoluir em termos sociais, a ajuda não se limita só a aspectos materiais mas também podem ser de caráter educacional.

(Gean)

Diante das grandes diferenças sociais e má distribuição de renda presentes no Brasil sobram entidades procurando oferecer alento às diferentes camadas da população.

(Roger)

A generosidade é uma virtude humana, porém não é mais nossa prioridade. Não é natural do ser humano ajudar o próximo sem esperar nada em troca em plena sociedade capitalista. Sozinhos apenas sobrevivemos, porém em sociedade não sabemos conviver. Fica a questão: é um dever, a partir do momento em que vivemos em conjunto, ajudar o próximo? E se for um dever, o ato deixa de ser generoso?

(Josiane)

As produções dos alunos foram recolhidas por mim para posterior correção com base nos critérios anteriormente expostos. Após essa atividade, dei início ao próximo momento da investigação.

2.3.3 Terceiro momento

Sendo os propósitos desta pesquisa observar e interpretar o fenômeno da produção escrita em língua materna nas interfaces papel e digital, e interpretar, sob o ponto de vista da coesão referencial por substituição pronominal, as produções escritas nas interfaces papel e *blog*, na primeira etapa da investigação os alunos fizeram uma Redação na interface papel, como descrito anteriormente. Posteriormente, produziram seus textos, em língua materna, no *blog*.

Escolhi essa interface pois acredito que ela proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades de produção escrita no computador, permite algum tipo de comunicação assíncrona e possibilita o desenvolvimento da leitura e da interpretação, além da produção textual propriamente dita.

Iniciei a terceira etapa dessa investigação com a exposição dos alunos à interface *blog*, já conhecida por todos eles, para possibilitar a produção escrita por meio dela. Vale ressaltar que, apesar de conhecerem-na, não faziam uso da referida interface no seu dia-a-dia. Os alunos leram um texto-base, que estava no próprio *blog*, e, depois, começaram a escrever, no próprio *blog*, o texto dissertativo. Pedi para que os alunos, quando terminassem a atividade, salvassem seus textos no próprio *blog* e voltassem para a sala de aula. Cada um escreveu um texto somente e não houve comentários nas redações de nenhum aluno. É importante ressaltar que os alunos

foram motivados, por mim, a comentar as produções escritas de seus colegas, mas não houve nenhuma nota, nenhum parecer sobre as redações por parte deles.

O acesso aos computadores se deu na sala de informática do colégio, a qual continha quinze computadores, todos em perfeito estado de funcionamento. A sala era ampla, bem arejada, todos os computadores estavam ligados em rede, as cadeiras eram confortáveis, enfim, um ambiente propício para o uso do computador. A atividade foi efetuada de forma individual. Como a sala de informática possuía somente quinze computadores, fiz um rodízio com os alunos e, primeiramente, levei à sala quinze estudantes. Eles levaram duas aulas, de 50 minutos cada, para produzirem seus textos no *blog*. Como não foi possível levar todos os alunos em um dia, o restante (onze) fizeram as suas produções posteriormente, também no período de duas aulas de 50 minutos cada. Não houve distinção entre os participantes focais e os demais alunos do grupo.

Os quinze primeiros alunos foram então encaminhados para a sala de informática, enquanto os outros onze ficaram na sala de aula regular, fazendo outras atividades. Em um outro dia, aconteceu o inverso: os quinze alunos que participaram da atividade de escrita no *blog* ficaram na sala de aula regular, enquanto os outros foram para a sala de informática escreverem seus textos.

Neste terceiro momento, já na sala de informática, fiz uma explanação sobre como seria a redação no *blog*, mostrando o endereço, o que eles precisariam fazer quando entrassem na página e comentando sobre o tema da redação. Para que fosse possível a escrita nessa interface, criei um *blog* no site do Universo Online (UOL), chamado “Eu adoro a Língua Portuguesa”. Os alunos foram convidados a acessá-lo e explorá-lo. Para produzirem seus textos nessa interface, eles leram um texto-base: uma notícia, disponível no próprio *blog*. Apresento, a seguir, a mensagem de boas vindas e o texto que serviu como ponto de partida para a produção escrita:

Caros alunos, com o intuito de que vocês façam uma dissertação neste *blog*, proponho o seguinte tema: MEIO AMBIENTE

Créditos de carbono¹
Lucro para empresas e para o meio ambiente
Manuela Martinez

Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação
Divulgação/Greenpeace

¹ Texto retirado do site <http://educacao.uol.com.br/atualidades/credito-de-carbono.jhtm> Acesso em: 16/11/2007

Em um mercado cada vez mais globalizado e competitivo, empresas e governos de países em desenvolvimento encontraram no combate à poluição uma fonte alternativa para aumentar as suas receitas e reduzir as emissões de gases do efeito estufa, responsáveis pelo aquecimento do planeta.

Isto é possível devido ao Protocolo de Kyoto, documento assinado pela maioria dos países da ONU (Organização das Nações Unidas), em 1997, como mecanismo de controle da interferência humana no clima do mundo. O protocolo prevê uma redução, até 2012, de 5,2% na emissão de gases do efeito estufa, em relação aos níveis registrados em 1990.

Pelo acordo, os países que não estão dispostos a reduzir a poluição podem comprar o excedente de outras nações. A operação de compra e venda é simples: indústrias e países que não conseguem reduzir a quantidade de poluentes que despejam no ar precisam adquirir créditos de carbono. Por outro lado, as empresas e nações que poluem menos do que a cota estabelecida pelo Protocolo de Kyoto ganham o direito de negociar a diferença no mercado internacional.

Crédito de carbono

Para facilitar as transações, foi criada uma moeda, o crédito de carbono. Uma tonelada métrica de CO₂ (dióxido de carbono) equivale a um crédito de carbono, que pode ser negociado no mercado internacional, como qualquer ação de uma empresa.

Em 2006, as transações envolvendo créditos de carbono atingiram US\$ 25 bilhões, sendo que os principais negociadores foram países da Europa e o Japão. Os Estados Unidos, considerado o maior poluidor do mundo, e a Austrália não participam do acordo. Para estes países, cumprir o Protocolo de Kyoto significa diminuir o desenvolvimento econômico. Além disso, a Austrália e Estados Unidos também defendem a inclusão de países poluentes em desenvolvimento no acordo, como a China.

Bolsa de valores

Na América Latina, o primeiro leilão para a venda de créditos de carbono aconteceu em setembro de 2007, na Bolsa de Mercadorias e Futuros, no Brasil. O banco belgo-holandês Fortis pagou à Prefeitura de São Paulo R\$ 34 milhões pelas emissões evitadas em um aterro sanitário.

As empresas interessadas em ingressar nesse mercado precisam desenvolver projetos que promovam a redução dos gases causadores do efeito estufa e realizar a sua inscrição na Bolsa de Valores. No pregão eletrônico, as empresas vão repassar os créditos, chamados de "Reduções Certificadas de Emissões", a outras empresas. Aterros sanitários, usinas de álcool, indústrias siderúrgicas e centrais hidrelétricas são exemplos de potenciais empresas que podem realizar transações deste tipo.

Os gases do efeito estufa atuam retendo o calor do sol junto à terra, aumentando a temperatura global. O principal deles é o dióxido de carbono (CO₂), emitido por veículos movidos a petróleo, usinas termelétricas a carvão, por exemplo.

IPCC

O CO₂ é um dos gases responsáveis pela manutenção da temperatura terrestre. Porém, o seu excesso impede a saída de calor da atmosfera, provocando o aquecimento do planeta, denominado de efeito estufa. Segundo a ONU, o CO₂ emitido pela queima de combustíveis fósseis representa mais de 80% dos gases do efeito estufa produzidos pelo homem.

A preocupação com o equilíbrio ambiental aumentou depois que o IPCC (Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas), da ONU, divulgou um relatório revelando que, se a emissão de poluentes seguir no ritmo atual, a temperatura média do Planeta irá aumentar entre 1,8°C e 4°C, até 2100, o que provocaria danos irreparáveis ao meio ambiente. Com base nos resultados preliminares do Protocolo de Kyoto, que tem prazo de validade até 2012, os países já estudam outras fórmulas para reduzir a poluição no mundo.

Após isso, orientei-os com relação à atividade que seria feita, definindo que a produção escrita deveria ser em forma de uma dissertação em prosa e que, quando terminassem a atividade, salvassem e publicassem no *blog*.

As reações dos alunos quando se depararam com o texto-base foi de desagrado, pois disseram que era muito extenso, que não daria tempo de lê-lo em duas aulas e que fariam em casa essa atividade. Depois de passado esse primeiro instante e conforme foram lendo a notícia, outros comentários começaram a aparecer, referindo-se ao texto como interessante e me questionando se já podiam começar a escrever. Foi curioso para mim um aluno perguntar se já podia começar a redigir, pois em uma redação tradicional, isto é, escrita no papel, isso nunca acontecera.

A seguir, apresento alguns excertos das redações escritas pelos alunos na interface *blog*:

Aquecimento Global. Desmatamento. Notícias sobre o complexo quebra-cabeça que é o meio ambiente são cada vez mais comuns. Acusamos os Estados Unidos e Austrália pela não adesão ao Protocolo de Kyoto. Como podem considerar suas economias mais importantes que o próprio planeta onde vivem? Como podem julgar inexequível a simples redução da emissão de dióxido de carbono na atmosfera?

Roger

O Meio ambiente de um certo tempo atrás até os dias de hoje, tem ganhado grande destaque em relação a sua preservação. Em geral o ser humano não tem noção de quão importante o meio ambiente é para todos nós, sendo ele mesmo nossa própria casa e lar.

Marcelo

Depois de anos, o homem que deveria ser mais consciente de suas atitudes, age como se os fatos fossem substituíveis e as verdades não tão importantes assim. Em pleno século de tecnologia e desenvolvimento, percebemos seres humanos capazes de regredir tanto, que até o que é essencial para a vida passa a ser descartável. Saber lidar com um problema ambiental de tamanho porte ficou restrito a poucos, problema esse acessível para todos, já que só vamos virar esse jogo se a colaboração for geral.

Bruna

A atividade transcorreu normalmente e notei que os alunos estavam satisfeitos por terem escrito em uma outra interface, que não fosse o papel, pois saíram da sala de informática entusiasmados, comentando sobre o uso do computador nessa atividade.

Logo depois de terem finalizado as produções nas duas interfaces, iniciamos as interações por *e-mail*, percurso que passo a descrever a seguir.

2.3.4 Quarto momento

Após ler, reler e tabular as informações referentes ao questionário para obter informações sobre o acesso que eles têm ao computador, coletar informações sobre a visão do aluno em sua prática escrita e suas justificativas para tal, suas preferências quanto a escrever no papel e escrever por escrito usando a Internet e suas impressões quanto às duas interfaces usadas para as produções escritas, considerei importante, além dos textos escritos nas interfaces papel e *blog*, usar outro tipo de instrumento de coleta que me possibilitasse confirmar informações do questionário inicial sobre o processo de produção escrita. Iniciei, então, as interações, as quais foram todas feitas via *e-mail*, já que os participantes da minha pesquisa não estavam mais no colégio onde a realizei, uma vez que se tratava do 3º ano do Ensino Médio e já era o mês de dezembro. Portanto, o *e-mail* era o único meio pelo qual eu ainda poderia manter contato com os participantes.

Para que eu pudesse me corresponder com os alunos e fazer as interações, passei uma lista na sala de aula, no final de novembro, e pedi que fornecessem seu *e-mail*. Fizeram isso na maior presteza, mas quando enviei as perguntas, no início de dezembro, para obter algumas confirmações acerca dos momentos anteriores, nem todos os alunos responderam. Apenas obtive resposta de quinze, ou seja, dos dez participantes focais, e de mais cinco alunos que faziam parte da turma.

As interações via e-mail aconteceram na segunda semana de dezembro. Foram trocadas exatamente uma mensagem com cada participante e as perguntas serviram para confirmar informações sobre o primeiro momento (questionário), como também esclarecer significados sobre o processo da produção escrita. Essas interações foram de extrema importância para a interpretação das informações registradas, já que o distanciamento entre o primeiro contato, que foi realizado por meio do questionário e essas interações permitiu ao participante pensar mais sobre o assunto para o qual, talvez a princípio, não tivesse uma opinião formada.

Os questionamentos feitos por *e-mail* referiram-se ao modo como os alunos haviam percebido as redações feitas por eles nas duas interfaces, por meio de algumas perguntas como o lugar onde preferiram escrever, por que gostaram em determinada interface e não em outra, em que lugar a escrita foi mais produtiva. Com o intuito de ilustrar a comunicação por *e-mail*, transcrevo um trecho de uma das mensagens de um dos participantes:

Escrever no papel, para algumas pessoas pode ser como escrever na internet ou como qualquer outro lugar.

Quando se escreve para ser avaliado é mais complicado pois vemos em todos os lugares palavras escritas de forma errada e na hora de fazer a “avaliação” pode surgir uma série de dúvidas na forma como se escreve.

Já no caderno ou em algo que ficará com você, a preocupação com erros gramaticais não são tão grandes.

A liberdade na forma de escrever é enorme, tem até as que extrapolam com erros inacreditáveis.

Eu procuro escrever da mesma forma que escrevo no papel, na internet pois na hora de uma avaliação, acaba sendo mais fácil.

Marcelo

Durante a pesquisa, as interações sobre as experiências vividas pelos participantes foram registradas no formato de texto escrito, a fim de que, por meio deles, a experiência fosse materializada, visitada e revisitada durante o processo de interpretação. Além de proporcionar uma comunicação clara, o *e-mail* possibilitou o esclarecimento de dúvidas que surgiam na leitura dos textos escritos.

A seguir, apresento um quadro-síntese contemplando os quatro momentos nos quais foram promovidas as atividades, para que se tenha uma visão mais clara do desenho desta pesquisa. O quadro também apresenta as finalidades para as quais o questionário, as produções escritas e as interações foram desenvolvidas, seus instrumentos e a duração:

MOMENTO	INSTRUMENTO	FINALIDADE	DURAÇÃO DA COLETA
1	Questionário	Informações sobre os participantes	01 aula de 50 minutos
2	Produção escrita no papel	Interpretação da produção escrita	02 aulas seguidas de 50 minutos cada
3	Produção escrita no <i>blog</i>	Interpretação da produção escrita	04 aulas de 50 minutos cada
4	Interações via <i>e-mail</i>	Confirmar informações do questionário inicial e negociar os significados sobre o processo de produção escrita	01 semana

Quadro 4: Resumo dos momentos da pesquisa

2.4 Procedimentos de Interpretação

Levando em consideração os dois objetivos da minha pesquisa – a descrição e interpretação do fenômeno da produção escrita, em língua materna, no papel e no contexto digital e como a coesão referencial por substituição se apresenta nas

redações escolares, em língua materna, nas interfaces papel e no *blog*, selecionei procedimentos que me possibilitassem atingir tais metas.

Para descrever e interpretar o fenômeno que estudo – a produção escrita, em língua materna, nas interfaces papel e digital -, retorno a van Manen (1990, p.180). O autor afirma que a compreensão de um fenômeno ocorre quando olhamos como as coisas acontecem e deixamos que elas falem por si mesmas. É preciso fazer uma releitura dos textos para ouvirmos o que eles têm a nos “dizer”.

Para identificar os temas que estruturam o fenômeno em foco, lancei mão do processo de tematização, sugerido por van Manen (199) e operacionalizado pelo refinamento e ressignificação propostos por Freire (2007). Assim, partindo das várias leituras que fiz, pude identificar unidades de significado, relacioná-las, refiná-las e ressignificá-las até encontrar os temas que revelam a essência do fenômeno investigado.

van Manen (1990, p. 87-88) esclarece que o tema é a necessidade (ou desejo) de atribuir significado, é o sentido que somos capazes de dar a alguma coisa, é abertura para algo, é o processo de invenção e descoberta. Para isso, o pesquisador precisa lançar um olhar sensível aos textos, buscando significados e não generalizações; tais sentidos são partes constituintes de uma rede de experiências para a qual se busca entendimento. Caso haja necessidade de uma melhor caracterização desses temas, surgirão os sub-temas. O quadro a seguir, elaborado por Freire (2007), mostra o desenvolvimento do processo de tematização, ressaltando o refinamento e a ressignificação nele necessários:

Texto	Unidades de significado	Unidades semelhantes	Unidades recorrentes		Tema	Sub-temas
Textos originais (textualização da experiência)	Palavras e/ou trechos que chamam a atenção, tendo em mente as perguntas de pesquisa e o fenômeno.	Agrupamento de unidades de significados semelhantes ou com alguma relação entre si, em função do fenômeno investigado.	Palavras ou expressões recorrentes, agrupadas de acordo com sua proximidade de significado.	Palavras ou expressões não recorrentes.	Nomeação de tema, que estrutura o fenômeno, resultante de todos os refinamentos possíveis.	Subdivisão do tema, quando esse é ainda muito amplo e apresenta subdivisões.

Quadro 5: Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007)

Segundo van Manen (1990) e Ricoeur (1986/2002), o fenômeno pode ser entendido muito mais claramente quando o intérprete busca sentido e coerência entre os temas identificados e os vários momentos vividos pelos participantes. Ao fazer o movimento de ida e volta entre as unidades de significado e os textos fornecidos por quem vivencia o fenômeno em estudo, podemos realmente entendê-lo com mais propriedade. Esse movimento compõe o ciclo de validação proposto por van Manen (1990) que permite ao pesquisador aprofundar seu entendimento sobre o fenômeno humano em estudo, ao mesmo tempo que valida os temas identificados.

Após ter explicitado os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e o processo de refinamento que nos conduz ao(s) tema(s), Freire (2007) sugere que se faça uma representação gráfica que permita uma melhor visualização da estrutura do fenômeno. Para a autora, essa representação não deve seguir um único modelo e, nesse sentido, uma das possibilidades poderia ser a apresentada abaixo, a qual adoto neste trabalho:

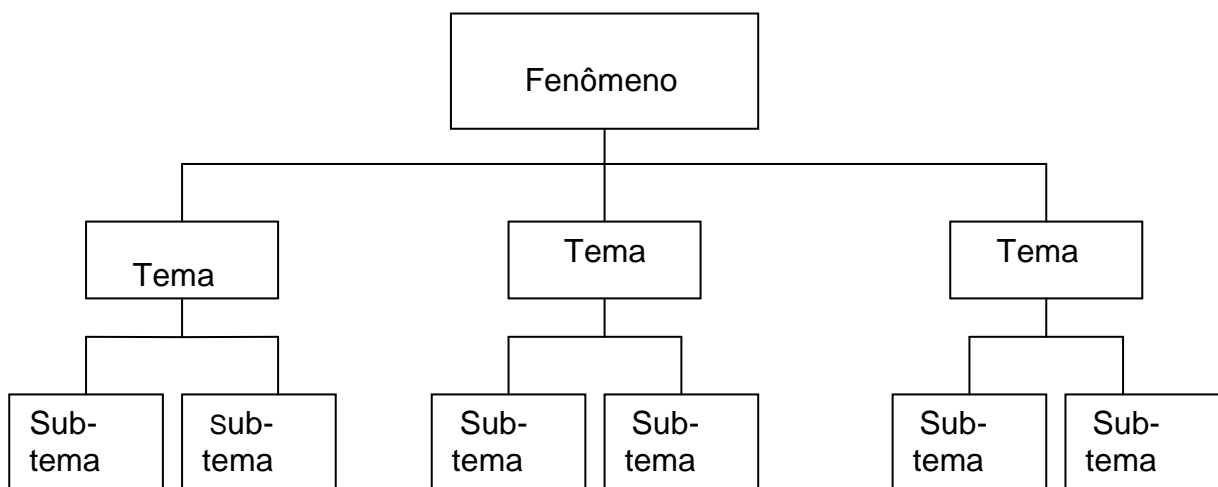


Diagrama 1: Possível representação da estrutura de um fenômeno (Freire, 2007)

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, retomei as redações no papel e no *blog* feitas pelos dez alunos, focalizando minha atenção nos aspectos relativos ao princípio de textualidade conhecido como coesão referencial por substituição, sugeridos por Beaugrande & Dressler (1981) e Fávero (2003). Dessa forma, pude analisar o recurso coesivo que estava presente nas produções escritas dos meus alunos. A seguir, apresento um exemplo da coesão referencial por substituição retirado de uma redação:

“Fazeis para os outros o que quereis que a ti se faça”

As palavras do tema acima foi dita a pelo menos 2000 anos e estão registradas em todas as traduções bíblicas.

Quando Jesus disse **isso** no seu famoso sermão do monte, queria que as pessoas que ali **O** escutavam, e mais tarde, lessem **essas** palavras, se sentissem humildemente necessitados [...]

No excerto acima, os pronomes demonstrativos *isso* e *essas* retomam a frase “*Fazeis para os outros o que quereis que a ti se faça*”, e o pronome oblíquo *O* retoma *Jesus*, processos conhecido como anáfora.

Concluída a descrição do desenho da pesquisa, de acordo com a abordagem metodológica adotada, passo a apresentar a interpretação dada ao fenômeno em foco e a indicar a análise das redações escolares sob o princípio de textualidade da coesão.

CAPÍTULO 3

INTERPRETAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da produção escrita em língua materna nas interfaces papel e digital, e interpretar, sob o ponto de vista da coesão referencial da substituição, as produções escritas nas interfaces papel e *blog*. esse objetivos estruturam, portanto, a apresentação dos resultados: primeiramente, abordo a produção escrita como fenômeno da experiência humana, vivenciado nas interfaces papel e digital; posteriormente, apresento e discuto as produções escritas no papel e no blog, focalizando-as sob a lente da coesão referencial por substituição, particularizando o uso de pronomes.

3.1 A produção escrita, em língua materna, na interface papel e na interface digital

Conforme exposto no capítulo anterior, e de acordo com a proposta de van Manen (1990), textualizei todas as informações obtidas por meio do questionário e das interações via *e-mail*, e seguindo as orientações de van Manen (1990) quanto à tematização, operacionalizadas pelos procedimentos de organização e interpretação propostas por Freire (2007), identifiquei, refinei e ressignifiquei as unidades de significados. Fiz leituras e a releituras dos textos coletados, num processo de ir e vir, concretizando o ciclo de validação (van Manen, 1990), até chegar aos temas que estruturam o fenômeno da produção escrita, em língua materna, na interface papel e na interface digital.

Para um melhor entendimento do fenômeno investigado por mim, interpreto os textos referentes a cada uma das interfaces para, posteriormente, interpretá-los como um todo. Esse caminho está refletido na organização das subseções que seguem.

3.1.1 A interface papel

De acordo com o processo de tematização definido pela linha metodológica que adoto, pude investigar a produção escrita, em língua materna, no Ensino Médio, na interface papel, concluindo que ela está estruturada em dois temas: subjetividade e facilidade como apresento no diagrama abaixo e que detalho nas subseções que seguem:

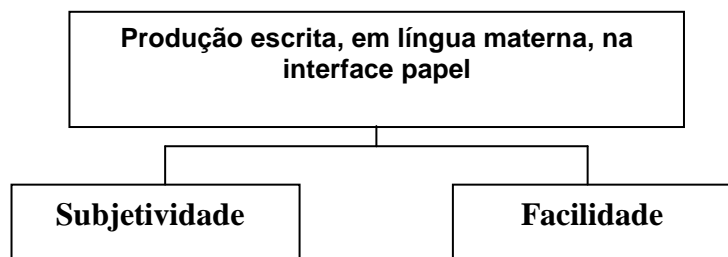


Diagrama 2: Estrutura do fenômeno produção escrita na interface papel

3.1.1.1 Subjetividade

O tema *subjetividade* é um dos primeiros que emergem dos textos, revelando que os participantes da pesquisa têm na produção escrita no papel um modo singular, único de se expressar, conforme ilustrado a seguir:

É uma forma de expor suas idéias, expondo a sua personalidade “artística”, formato, tamanho da letra (Roger).

A escrita no papel mostra nosso modo de escrita, cada um possui seu modo de escrever. No computador, a escrita segue alguns padrões que no papel não precisa. É mais pessoal o papel (Gean).

Os relatos de Roger e Gean mostram que a escrita no papel é vista como um modo particular de se escrever, não havendo necessidade de seguir um modelo já proposto, como no caso do computador, que obriga a escolha de fontes, cores e parâmetros disponíveis nesse tipo de interface.

O tema subjetividade fica evidente na opinião da aluna Josiane, para quem o ato de escrever é visto como transmissão de sentimento. Segundo essa participante, escrever é sentir-se na pele de um escritor, conforme demonstra o trecho abaixo:

Nada transmite mais sentimento que palavras escritas manualmente. Pode-se sentir o que o autor sentia ao escrever.

No excerto acima, “manualmente” deve ser entendido como o ato de pegar um pedaço de madeira com grafite, uma folha em branco e começar a fazer símbolos, desenhos, formas que, associadas, transformam-se em fileiras de letras com significados. Isso é manual: o ato de segurar o lápis, de fazê-lo correr pela página e escrever.

Amélia revela que, quando escreve poesias, prefere fazê-lo na interface papel, como ilustrado a seguir:

Quando faço uma poesia, prefiro muito mais no papel, fica com mais sentimento do que no PC.

Amélia ressalta, em seu depoimento, a preferência de escrever poesias na interface papel, pois acredita que seja algo pessoal, subjetivo.

Para Marcelo e Silvio, a escrita na interface papel é caracterizada por poder expressar melhor seus sentimentos, emoções:

Escrever no papel é transmitir suas emoções (Marcelo).

... expressa melhor meus sentimentos (Silvio).

Como pude notar, os alunos demonstram uma preocupação com os leitores de seus textos, a qual faz optar pela interface papel, por considerarem-na um meio de escrita subjetivo, pessoal.

Detalhando minha investigação sobre a subjetividade revelada, percebo que ela compreende um subtema que permeou todos os comentários sobre a produção escrita na interface papel, na perspectiva dos alunos: *consideração* – o qual apresento a seguir.

3.1.1.1.1 Consideração

Consideração foi um subtema que emergiu dos textos investigados e se relaciona com o tema *subjetividade*. Esse subtema pode ser ilustrado pelo relato de

Roger que, em suas reflexões coletadas por *e-mail*, apontou as seguintes características para a escrita na interface papel:

Uma forma pessoal de expressar suas idéias às pessoas que considera.

... na era da informática os recados tornam-se impessoais. Algo escrito pelo próprio punho é mais pessoal.

Quando você escreve para alguém no meio virtual, fica uma coisa muito impessoal, por exemplo um *e-mail*.

Se você escreve uma carta a mão, mostra até mesmo para a pessoa para quem você escreve que você dedicou um tempo a ela. Um *e-mail* não mostra a mesma atenção.

Concordo com Roger quando ele diz que um texto no papel é mais pessoal do que o escrito na interface digital. A escrita pelo próprio punho imprime sua marca, sua letra, sua personalidade. A letra pode até variar – existem centenas de tipos de letras na Internet -, mas no que se refere à personalidade, não. A variação a que me refiro não é ao conteúdo de um texto, e sim à caligrafia da pessoa que o escreve, pois denota uma valorização do individual e do carinho pela pessoa, manifestando-se na escrita estética e personalizada.

Bruna, ao ponderar sobre a escrita no papel, mostra que se importa com o leitor. Segundo a participante, é preciso que, além de estar escrito corretamente, o texto também fique claro para quem o esteja lendo, conforme ilustra o trecho a seguir:

Ao escrevermos no papel, temos que nos expressar bem para transmitir nossa idéia para o público. Temos que escrever bem e correto.

Concordo, em parte, com a afirmação da aluna. Quando escrevemos no papel, e também na Internet, temos que nos expressar bem, utilizando a linguagem com eficiência, atingindo os objetivos pretendidos em cada situação em relação aos diversos públicos com os quais nos relacionamos, e escrever correto, demonstrando o domínio das regras gramaticais conhecidas. Não é somente no papel que estamos sendo avaliados pelos leitores sobre nossa escrita, mas em todos os outros meios também.

Além da característica apresentada pela participante de pesquisa, há uma outra bastante interessante citada em seu texto, que ilustra, pontualmente, o subtema *consideração*. O trecho a seguir ilustra isso:

Escrever no papel é mais realista e sincero. Deve-se levar em consideração a pessoa para quem escrevemos, utilizando uma letra bonita, caprichada (Bruna).

As palavras *realista* e *sincero*, segundo essa participante, levam em conta a pessoa para quem se escreve, pois a escrita do próprio punho torna o texto mais pessoal e agradável de se ler. Parece que há um contato mais próximo entre os interlocutores. Para ilustrar, utilizo o exemplo de uma carta: escrita a mão, ela é recebida pelo interlocutor com mais emoção; escrita virtualmente (e-mail), é recebida de um modo mais impessoal. Vale destacar que esse exemplo leva em conta somente a parte formal, a aparência e não o conteúdo.

O outro tema em que se dividiu o fenômeno foi *facilidade*, o qual passo a descrever na próxima seção.

3.1.1.2. Facilidade

A estrutura do fenômeno em foco na interface papel, revela não ser constituída, apenas, pelo tema *subjetividade*, mas também por *facilidade*. Segundo os participantes, o deslizar do lápis no papel é mais fácil, mais prático do que “bater” nas teclas do computador.

Evidência disso pode ser observado na visão de Fábio, para quem a produção escrita no papel pode ser mais fácil do que no virtual, pois é só correr o lápis na folha. O excerto abaixo ilustra essa opinião:

Escrever no papel pode ser mais fácil, já que basta deslizar o lápis na folha para que as palavras apareçam. Já no computador, precisamos bater nas teclas para formar as frases, o que requer mais treino do que a escrita no papel.

Refletindo sobre a afirmação de Fábio, concordo, em parte, quando diz que no computador é preciso bater nas teclas para se formar frases e com o lápis é só deslizar na folha. Isso se constata pelo grande número, ainda, de pessoas que não conseguem digitar frases e nem sequer ligar o computador. Por outro lado, quando se escreve algo no papel e precisa ser apagado, é mais trabalhoso utilizar a borracha para apagar se comparado ao computador, que requer, somente, pressionar e manter a tecla *backspace* para ver todas as letras sumirem.

Marcelo relata que produzir um texto na interface papel é bom. Ele enfatiza que, além de gostar de escrever nessa interface, a transmissão das idéias é facilitada:

Gosto de escrever no papel, pois é mais fácil de transmitir as idéias.

Um dos participantes do grupo¹ disse que escrever no papel é mais fácil e prático, pois pode ser feito em qualquer lugar. Segundo o participante, o meio digital também é rápido e prático, no que tange à escrita, mas não pode ser feito em qualquer lugar, pois nem todas as pessoas têm possibilidade de acesso.

O diagrama, a seguir, ilustra a estrutura do fenômeno, contemplando o subtema aqui apresentado:

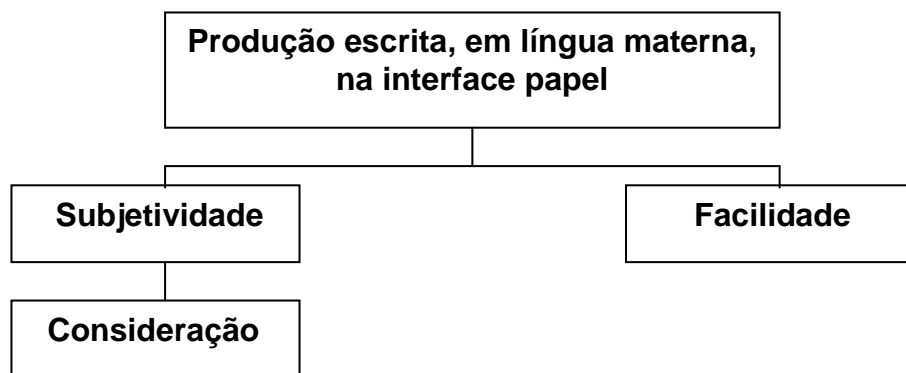


Diagrama 3: O fenômeno e o subtema de subjetividade

Após investigar a interface papel, passo à produção escrita na interface digital., que descrevo e interpreto a seguir.

3.1.2 A interface digital

Retomando os textos investigados, agora focalizando a interface digital, *praticidade* foi identificada como tema que constitui o fenômeno em foco nessa ambientação específica, como ilustrado a seguir:

¹ Refiro-me, aqui, a um dos alunos do 3º ano que, por não ter fornecido sua autorização formal, não me permite transcrever sua opinião, literalmente.

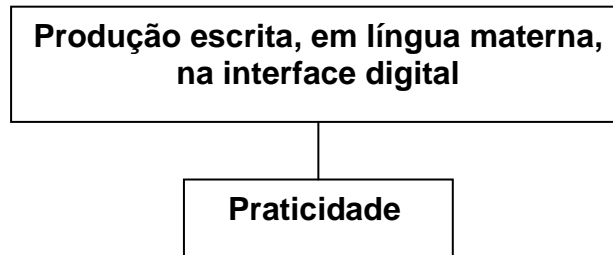


Diagrama 4: Estrutura do fenômeno produção escrita na interface digital

3.1.2.1 Praticidade

Praticidade foi o tema emergente como estruturante do fenômeno da produção escrita, em língua materna, no Ensino Médio, na interface digital. É prático para os participantes escrever nessa interface pois é bem mais rápida e fácil. Por meio das reflexões feitas por *e-mail*, identifiquei que esse tema possui dois subtemas, *rapidez* e *facilidade*, que serão abordados a seguir.

3.1.2.1.1 Rapidez

Rapidez constitui um subtema que se relaciona ao tema *praticidade*, como revelam os excertos a seguir:

Para escrever na internet, usamos uma linguagem mais rápida, simples e fácil de se passar às pessoas (Bruna).

O meio virtual é, sem dúvida, o mais dinâmico da escrita, afinal, os eventuais erros cometidos pelo enunciado do texto podem ser corrigidos com maior rapidez e eficiência (Leandro).

Escrever virtualmente pelo computador é mais rápido, a escrita fica mais uniforme e correta, tornando o texto mais apresentável (Daniel).

Eu acho que escrever no meio virtual é prático, mais rápido e menos cansativo (Amélia).

Relaciona-se ao subtema *rapidez*, o sub-subtema *mecânica da escrita*. Refletindo sobre as afirmações acima descritas, é notório que o uso da escrita por um meio virtual, sob a perspectiva do aluno, revela um modo bem mais rápido se

comparado à escrita na interface papel, pois se pode escrever e reescrever com uma maior facilidade, pois não há, por exemplo, a necessidade de apagar um texto com a borracha, uma vez que é só apertar e segurar a tecla *backspace* e a palavra desaparece, além da escrita virtual ser uniforme e de fácil entendimento para quem lê.

O subtema *rapidez* também se subdivide no sub-subtema *transmissão da informação*. Amélia ressalta que o assunto sendo urgente, a solução é escrever pela interface digital, pois é a opção mais rápida, comparada a um meio tradicional, o papel. Além disso, a velocidade facilita o modo de se comunicar, gastando menos tempo:

Quando o assunto for urgente e não tiver como mandar uma carta, a solução é o *e-mail* .
Escrever num meio virtual é facilitar a comunicação, a velocidade com que a informação chega pela Internet e ajuda a acelerar trabalhos, gastando menos tempo.

Com o advento da tecnologia, do *chat* por exemplo, tudo se tornou mais rápido. O receptor conectado *online* está desenhando a sua própria interação com o fluxo de informação em tempo real, isto é, com uma velocidade que reduz o tempo de contato ao entorno de zero. A velocidade de acesso e uso coloca o tempo em nova dimensão para o julgamento de valor da informação; o receptor passa a ser o julgador de relevância da informação acessada em tempo real, no momento de sua interação.

3.1.2.1.2 Facilidade

Fábio e Josiane relatam que entre as facilidades encontradas na produção escrita, em língua materna, na interface digital está a clareza da escrita. Fábio enfatiza que, além da clareza, a escrita pelo meio virtual facilita o entendimento do leitor com relação à letras:

...facilita o entendimento das outras pessoas pois minha letra é feia, então não corro risco das pessoas não entenderem o que escrevi.

Josiane, ao avaliar os pontos positivos da escrita digital, cita alguns fatores importantes:

A praticidade, a facilidade e a organização de um texto digitado são incontestáveis.

Para Bruna, as facilidades de escrita no meio digital são inúmeras, como ilustrado no excerto abaixo:

É bem melhor. Vc pode começar escrevendo tudo o que pensa, depois apaga(sem rasuras) e ajeita as suas idéias. As vantagens são inúmeras: não perde pois guarda em arquivos, pode escrever o que quiser que depois apaga, você acaba escrevendo melhor pq coloca tudo o que pensa, escrevendo sem parar e depois corrige em segundos, não gasta muitas folhas por causa das rasuras. É um meio moderno.

Concordo com a opinião de Bruna, pois a escrita no meio digital é mais prática: há como apagar tudo o que não se deseja em segundos, sem rabiscos ou rasuras. Segundo a participante, a escrita no meio digital não há como ficar ilegível, e pode-se publicar onde quiser.

Repensando a estrutura do fenômeno, deparo-me com um diagrama mais completo, ampliado e mais condizente com os temas identificados:

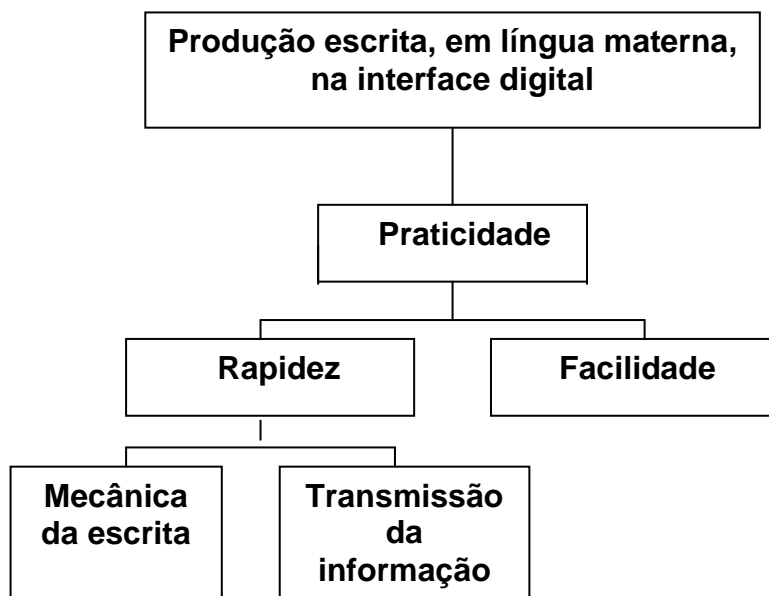


Diagrama 5: O fenômeno e os subtemas de praticidade

Ao considerar a produção escrita em língua materna, no Ensino Médio, na interface papel e na interface digital, percebi a necessidade de contrastar os temas

encontrados para poder concluir sobre o fenômeno em foco. Essas considerações são apresentadas na próxima seção.

3.1.3 As interfaces sob um ângulo contrastivo

Ao contrastar os temas identificados para a produção escrita em língua materna, no Ensino Médio, na interface papel e na interface digital, percebo que, apesar de semelhanças, a experiência de produzir textos nas duas interfaces não pode ser entendida como um único fenômeno mas, de fato, como dois, diferenciados – como destacado nos diagramas abaixo:

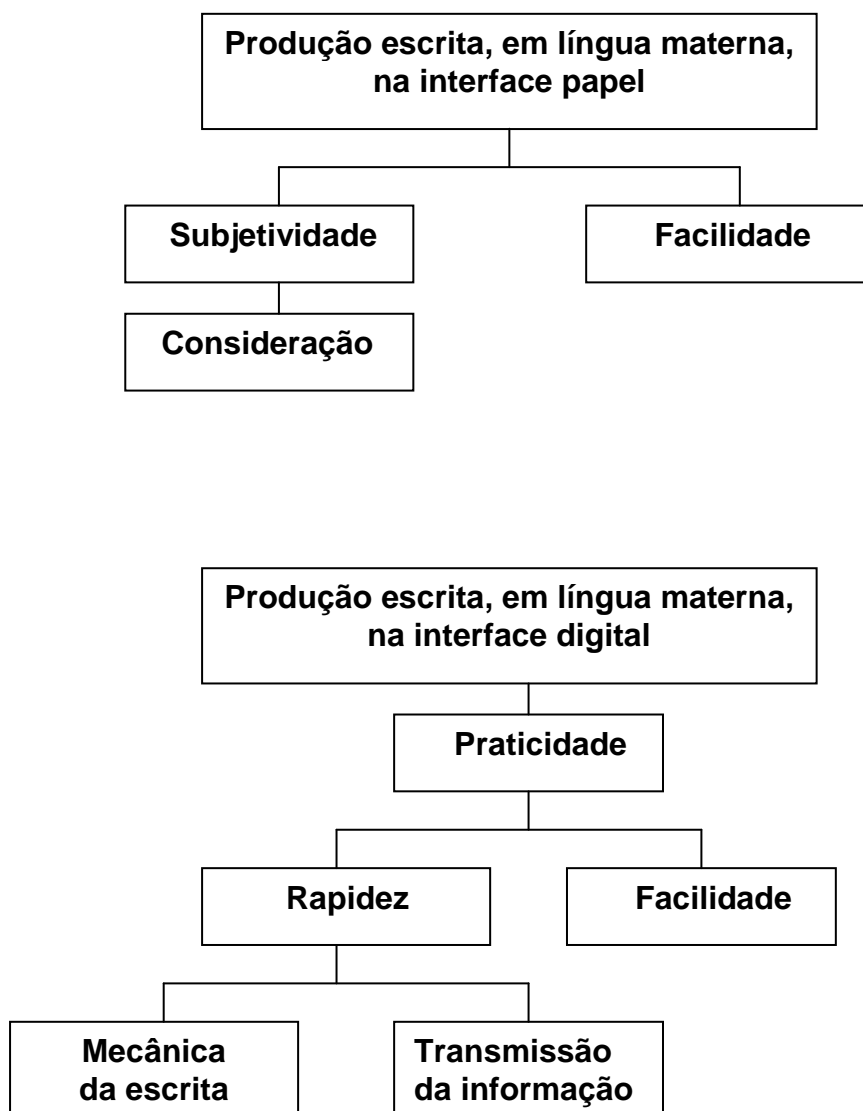


Diagrama 6: A produção escrita nas duas interfaces: um confronto estrutural

Acredito que a produção escrita em língua materna na interface papel e na interface digital apresenta certa semelhança. Contudo, há conotações diferentes.

Facilidade, comum aos dois fenômenos, apresenta conotações diversas. Na produção escrita na interface papel, *facilidade* é um tema; na interface digital, um subtema de praticidade. Outro subtema que emergiu do tema praticidade foi rapidez.

Na interface papel, a facilidade está no deslizar do lápis na folha para as palavras aparecerem, além de poder escrever em qualquer lugar. Já na interface digital, a escrita sempre mantém um padrão de fonte, não havendo problema com letra “bonita” ou “feia”. Outra facilidade de escrever na interface digital é poder escrever e apagar sem rasurar ou rasgar o texto.

O motivo dos fenômenos se apresentarem com semelhanças marcadas se deva ao fato de as produções escritas serem muito específicas, pois na interface papel, os textos dos alunos correspondem a um Simulado de Redação, de cunho avaliativo, isto é, uma prova. A proposta da produção escrita no contexto digital (*blog*) fez parte de um projeto que ocorria na escola, mas não era uma prova. Apesar disso, a produção no contexto digital também tinha cunho avaliativo para o aluno, pois ele escrevia para alguém que, em alguma medida, estava avaliando seu texto, mesmo que essa avaliação não fosse expressa numérica ou conceitualmente.

As produções escritas no papel e no meio digital, mesmo com pesos diferentes, são consideradas com certo cunho avaliativo pelos alunos, pois foram escritas para um determinado fim e para uma determinada pessoa, o professor.

As interpretações resultantes do confronto estrutural descrito demonstraram que as produções escritas em língua materna na interfaces papel e digital parecem indicar a existência de fenômenos distintos.

3.2 A coesão referencial por substituição nas produções escritas

Para responder à segunda pergunta da pesquisa, adoto a visão de Beaugrande & Dressler (1981) e Fávero (2003) sobre os princípios de textualidade, destacando o da coesão referencial por substituição. É importante ressaltar que para interpretar as produções escritas nas duas interfaces, a pro-forma escolhida para esse tipo de coesão foi a pronominal, pois essa classe gramatical tem, por característica, a

substituição, a retomada, a precedência de nomes, expressões e até parágrafos. Esse princípio colabora para o desenvolvimento do conteúdo do texto escrito, facilitando ao leitor a sua interpretação.

No primeiro capítulo deste estudo, verifiquei que há certos aspectos na língua, como os recursos coesivos, que têm a função de estabelecer referências num texto escrito. Estes aspectos não são interpretados por seu próprio sentido, mas fazem alusão a algo anteriormente expresso. Ao utilizá-los, o produtor de texto faz referência ao que foi dito antes, sem precisar repetir o mesmo vocábulo. Assim, a função da coesão referencial é estabelecer ou permitir recuperar, entre dois ou mais componentes da superfície textual, um mesmo referente.

A minha interpretação referente às produções escritas no papel e no blog foi dividida em duas seções: a primeira refere-se à coesão referencial na interface papel; a segunda refere-se ao mesmo tipo de coesão, só que na interface *blog*.

Para a interpretação pretendida, os trechos foram transcritos literalmente, tal como produzidos e a coesão referencial por substituição foi sublinhada para melhor identificação, sendo os pronomes destacados em negrito e sua referência, sublinhada e apontada por uma flecha. Vale ressaltar que alguns termos não estão sublinhados nem sinalizados por setas, pois não estão explícitos nos excertos, podendo ser localizados somente pelo contexto.

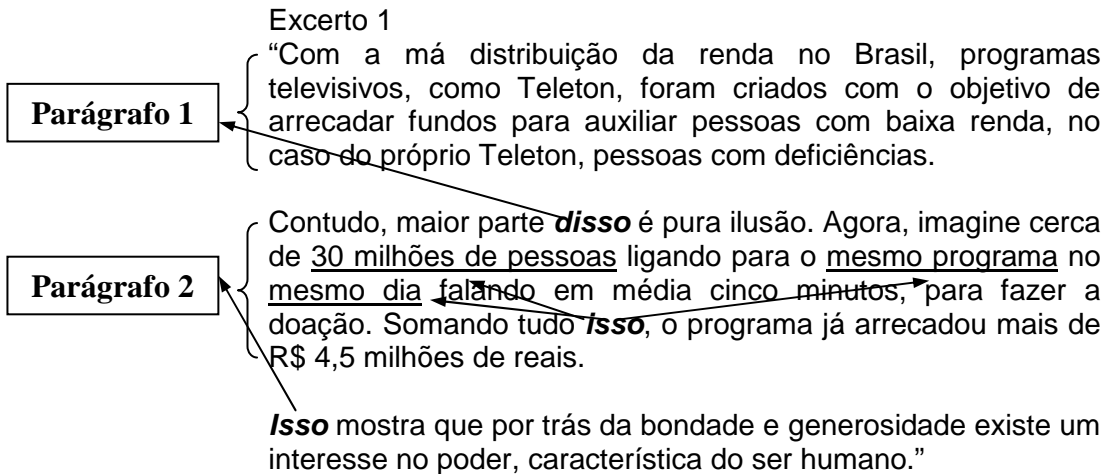
3.2.1 As produções escritas no papel

Iniciei minha investigação sobre coesão referencial pela observação das produções escritas dos meus alunos na interface papel.

A partir da teoria vista no Capítulo 1, investigo as produções escritas no papel por meio do princípio conhecido como coesão referencial por substituição que estabelece ou permite recuperar, entre dois ou mais componentes da superfície textual, um mesmo referente.

Segundo Fávero (2003, p.19-23), a coesão se caracteriza como referencial por substituição, pois um componente da superfície do texto remete a outros elementos do universo textual.

Para dar início à interpretação do princípio de textualidade em foco, apresento o excerto a seguir:



Nesse excerto, o pronome *disso* retoma o primeiro parágrafo, o qual apresenta o objetivo do programa Teleton, que é arrecadar fundos para auxiliar pessoas com baixa renda. O pronome *isso*, no segundo parágrafo, retoma três itens: *30 milhões de pessoas*, *mesmo programa* e *mesmo dia*, para mostrar a grandiosidade do programa Teleton. Por fim, o pronome *isso*, no último parágrafo, retoma todo o segundo parágrafo. Os pronomes *disso* e *isso* (nos dois casos), presentes nesse excerto, são anafóricos, ou seja, retomam o termo antecedente e todos os pronomes utilizados para fazer as retomadas são *demonstrativos*.

A seguir, mais um excerto sobre esse tipo de coesão, a referencial por substituição:

Excerto 2

“Atualmente temos uma concentração de renda na mão de **poucos**, enquanto **alguns** passam fome **outros** esbanjam com futilidades. **Alguns** desses que tem uma renda melhor, maior que a maioria são os principais que contribuem para o preconceito, a discriminação social.

A sociedade está mudando, crescendo, evoluindo e mesmo assim ainda a maior camada, **pobres**, sofrem **discriminação**, **preconceito**, **muitos** não aceitam as definições seja de cor, posição social, poder aquisitivo, opção sexual, ainda temos muito preconceito na sociedade. Aos poucos **isso** tende a melhorar, espero que **essas** futilidades sejam deixadas de lado e ao invés de criticar, julgar, excluir **esses** da sociedade possamos cada vez mais ajudá-**los**, apoiá-**los**, assim tudo seria melhor.”

No excerto 2, há novamente a retomada de termos por meio de pronomes indefinidos, a anáfora. Os pronomes *poucos*, *outros* e *Alguns* referem-se aos cidadãos que possuem uma boa renda, apesar de não estar explícito no excerto. Importante ressaltar que é possível recuperar o referido trecho pela situação da produção, no qual

ocorre o princípio de textualidade conhecido como *situacionalidade*. Esse princípio diz respeito à interpretação que os usuários fazem da situação a partir dos modelos de comunicação social que conhecem, ou seja, comum a todos. O pronome *alguns* refere-se aos que *não possuem renda*, que também não se encontra no texto. Apesar dos pronomes fazerem referência a termos que não estão no texto, o referente é reconhecido pelo contexto de produção em que está inserido. Logo depois, tem-se o pronome *muitos*, que retoma um termo por meio do contexto da produção escrita: *muitos* se refere aos *cidadãos*, às *pessoas*. Logo após, o pronome demonstrativo *isso* retomando a palavra *preconceito*, discriminação, seja de cor, opção sexual, posição social. O demonstrativo *essas* refere-se, novamente, às palavras *discriminação*, *preconceito*. Todos esse casos do excerto caracterizam-se como anáforas, pois retomam termos por meio de pronomes.

Ainda nesse excerto, o demonstrativo *esses* caracteriza-se como um anafórico, retomando o termo *pobres*. Mas aqui há um problema aparente, o termo referente (*esses*) está distante do termo referido (*pobres*), causando uma estranheza, uma certa dificuldade para encontrar o termo referido. Nesse mesmo excerto, os pronomes pessoais *los* (*ajudá-los*, *apoiá-los*), também referem-se ao termo *pobres* e, conseqüentemente, ao pronome *esses*.

No excerto a seguir, ilustro a coesão referencial por substituição, concretizada por pronomes demonstrativos e oblíquos:

Excerto 3

“Fazais para os outros o que quereis que a ti se faça”
 As palavras do tema acima foi dita a pelo menos 2000 anos e estão registradas em todas as traduções bíblicas.
 Quando Jesus disse *isso* no seu famoso sermão do monte, queria que as pessoas que ali **O** escutavam, e mais tarde, lessem **essas** palavras, se sentissem humildemente necessitados [...]

No excerto 3, nota-se que os pronomes demonstrativos *isso* e *essas* retomam o mesmo referencial citado na frase: *“Fazais para os outros o que quereis que a ti se faça”*. Nesse excerto, há também o uso de um pronome pessoal (*O*) que retoma o termo *Jesus*. Novamente, tem-se a retomada de termos, processo conhecido por anáfora.

Abaixo, no excerto 4, ilustro retomadas de elementos por pronome demonstrativo e relativo:

Excerto 4

“As indiferenças sociais e a discriminação é um mal **que** está presente no dia-a-dia de muitas **dessas** pessoas **que** sofrem por ter uma doença ou deficiência.”

No excerto acima, há, novamente, exemplo de anáfora, mas agora representada pelo pronome relativo *que* (dois casos). No primeiro caso, retoma a palavra *mal*; no segundo, a palavra *pessoas*. Ainda nesse exemplo, o pronome demonstrativo *dessas* se refere às pessoas de baixa renda, retomada pela situação, pelo contexto da produção escrita. O referente do pronome *dessas* é identificado pelo princípio de textualidade da situacionalidade, que leva em questão o conhecimento partilhado de uma situação entre locutor e interlocutor. É importante para o produtor saber com que conhecimentos do recebedor ele pode contar e que, portanto, não precisa explicitar no seu discurso. Esses conhecimentos podem advir do contexto imediato ou podem preexistir ao ato comunicativo.

Ilustro, no excerto a seguir, retomadas de elementos feitas por pronomes indefinidos, relativo e um sinal de pontuação com valor catafórico:

Excerto 5

“(...) Fica a questão: é um dever, a partir do momento em que vivemos em conjunto, ajudar o próximo?

Poucos se lembram que ao sintonizar o televisor em algum projeto assistencialista como o Criança Esperança e ser tocado por cinco minutos de pleno sentimento humanista...

Há uma relação de troca entre o canal **que** divulga o projeto e as pessoas ~~menos favorecidas~~: **ambos** ganham expondo as infelicidades de morar numa favela.”

O pronome indefinido *poucos* retoma uma palavra que não está no texto, mas que é reconhecida pelo contexto: *cidadãos*. Novamente, pode-se recuperar o termo referido pelo princípio da situacionalidade, isto é, a pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre, adequando-se à situação sócio comunicativa.

Ainda nesse excerto, tem-se o pronome relativo *que*, retomando o termo *canal*, e o indefinido *ambos*, pronome que retoma os termos *canal* e *pessoas*, caracterizando uma coesão referencial por substituição, anáfora.

Ainda no excerto 5, há um sinal de pontuação específico, os dois-pontos. Depois das palavras *questão* e *favorecidas*, o sinal de dois-pontos tem um valor catafórico, pois precede os enunciados “*é um dever, a partir do momento em que vivemos em conjunto, ajudar o próximo?*” e “*ambos ganham expondo as infelicidades de morar numa favela.*” O sinal de dois-pontos antecipa o que ainda será dito, criando expectativas no leitor.

No excerto a seguir, mostro um pronome demonstrativo, relativos e um pessoal agindo como anafóricos:

Excerto 6

“O Brasil hoje em dia está passando por uma difícil situação em questão de classes sociais, principalmente em algumas grandes cidades, como por exemplo São Paulo, ~~que~~ nos últimos tempos têm mais ladrões na rua do que pessoas de bem, você não pode andar bem arrumado à pé na rua, pois corre sério risco de ser roubado.

As diferenças sociais são consideradas fatores principais nesse lado em que existem mais ladrões, ~~que~~ são, na maioria, pessoas de classe social muito baixa, ~~que~~ olham que tem pessoas com roupas, aparelhos de celular, tênis, ~~que eles~~ nunca poderiam comprar estando nas ruas, e partem para o assalto.”

Nesse excerto, o pronome relativo *que* ocorre quatro vezes, retomando, respectivamente, os termos *São Paulo*, *ladrões* e *pessoas de classe social muito baixa e roupas, aparelhos de celular, tênis*.

No segundo parágrafo, o pronome *nesse* retoma, no parágrafo anterior, o *lado* em que ladrões estão, ou seja, o lado do crime. Entende-se que esteja falando sobre classes sociais, a *alta* e a *baixa*, e que os ladrões estariam no lado *baixo*. Com relação ao pronome *eles*, apesar da distância da palavra que retoma, está se referindo somente a palavra *ladrões*, pois, assim como o pronome *eles*, que está no masculino e plural, a palavra *ladrões* também está no masculino e plural, não havendo como se confundir.

No excerto 7, ilustro novamente retomadas de elementos com valor anafórico por pronomes:

Excerto 7

“O mundo é uma mistura de gostos e personalidades diferentes, é fauna, é flora, é diversificado, é grande e ao

mesmo tempo restrito. **Poucos** são os **que** pensam e agem em prol de um mundo mais justo.

O Brasil abriga, hoje em dia, um percentual elevado de pessoas com renda inferior a cem reais, abriga crianças de rua, abriga pessoas com problemas de saúde, abriga uma realidade dura, e que a vista das peessoas **que** sofrem **isso** na pele, uma realidade difícil de ser alterada.

Não se comprem sorrisos, **eles** simplesmente brotam. Amar sem querer nada em troca, ajudar sem esperar ser ajudado. **Tudo** tão simples e ao mesmo tempo complicado(...)"

No excerto 7, tem-se seis anáforas, formadas por pronomes indefinidos, relativos e pessoal, e já no primeiro parágrafo há dois pronomes, de naturezas diferentes, que remetem a um mesmo termo: *pouco* e *que* referem-se a um elemento que não está no texto, mas pode ser retomado pelo contexto da produção escrita: *cidadãos* que agem em prol de um mundo mais justo. Ainda nesse excerto, o pronome relativo *que* retoma *peessoas*, e o demonstrativo *isso* retoma as *mazelas sociais, isto é, crianças vivendo na rua, pessoas com problemas de saúde, realidade dura*; o pronome pessoal *eles* retoma o termo *sorrisos* e, ainda nesse exemplo, o pronome indefinido *Tudo* remete *ao ato de ajudar ao próximo*, isto é, amar sem querer nada em troca, ajudar sem esperar ser ajudado.

Abaixo, ilustro o excerto 8:

Excerto 8

"Em um país como o Brasil **onde** o governo não consegue suprir todas as necessidades da população no intuito de ajudar a **ela** mesma pois se o governo **que** recebe os impostos e não **os** usa de forma que a população possa ter toda estrutura necessária para se viver decentemente, o que resta ~~ao~~ povo é se ajudar para que juntos possam ter **essa** estrutura **que** necessitam."

No excerto acima, há seis casos de anáforas: o pronome relativo *onde* retomando o país Brasil; o pronome pessoal *ela*, que retoma o termo *população*; o pronome oblíquo *os*, retomando o termo *impostos*; e o pronome demonstrativo *essa*, que retoma a palavra *estrutura*; e os relativos *que*, retomando, respectivamente, os termos *governo* e *estrutura*.

No excerto 9, tem-se novamente uma retomada por pronome demonstrativo, constituindo outro caso de anáfora:

Excerto 9

“Realmente, tal como disse Descartes, “Os mais generosos costumam ser os mais humildes.” Isso porque têm menor acesso à informação e são manipulados por entidades [...]”

Nesse excerto, o pronome demonstrativo *isso* retoma toda a frase “*Os mais generosos costumam ser os mais humildes.*”

No último excerto das produções escritas na interface papel, ilustro a retomada por dois pronomes:

Excerto 10

“Um bom exemplo de humildade e preocupação com os outros é o cantor e compositor irlandês Bono Vox, que acredita de coração na causa e faz sua parte para ajudar aqueles que ele pode.”

No excerto acima, há três tipos de pronomes, um possessivo (*sua*), que retoma o *cantor irlandês Bono Vox*; um pronome pessoal (*ele*), que retoma, também, *Bono Vox*; e dois casos de pronomes relativos *que*, retomando o *cantor Bono Vox* e *aqueles*, respectivamente.

Nos excertos ilustrados das produções escritas no papel, chamou-me a atenção que a coesão referencial por substituição, na sua maioria, é formada pela anáfora, pois nove, dos dez excertos, apresentavam esse processo. Portanto, há uma retomada de termos por elementos gramaticais, formados, na sua totalidade, por pronomes.

Somente em uma passagem (excerto 5), houve o uso da catáfora, mostrando, com isso, que o processo da produção escrita no papel, nessa dissertação, é quase exclusivamente composto por anáforas, pois mostra que o texto precisa ser retomado constantemente. Esse processo de retomadas faz parte e é inerente à língua.

Segundo Beaugrande & Dressler (1981, p.8), a coesão representa a função comunicativa da sintaxe, pois cada elemento lingüístico dirige e mediatiza a operação de acesso a outros elementos lingüísticos com os quais se interrelacionam.

As anáforas pronominais se sobressaíram, pois os pronomes têm, por característica, fazer referências a coisas, objetos e pessoas. Essa classe gramatical permite substituir palavras, expressões e até parágrafos inteiros, mostrando, com isso, que os alunos já possuem um nível de escrita mais complexo, pois conseguem fazer sínteses por meio dos pronomes, como neste excerto:

Excerto 6

“O Brasil hoje em dia está passando por uma difícil situação em questão de classes sociais, principalmente em algumas grandes cidades, como por exemplo São Paulo, **que** nos últimos tempos têm mais ladrões na rua do que pessoas de bem, você não pode andar bem arrumado à pé na rua, pois corre sério risco de ser roubado.

As diferenças sociais são consideradas fatores principais **nesse** lado em que existem mais ladrões, **que** são, na maioria, pessoas de classe social muito baixa, **que** olham que tem pessoas com roupas, aparelhos de celular, tênis, **que eles** nunca poderiam comprar estando nas ruas, e partem para o assalto.”

Como se pode ver, os pronomes retomam o que já foi falado, não precisando ser escrita novamente a expressão ou palavra, utilizando-se, assim, o uso anafórico dos pronomes como recurso progressivo no texto dissertativo.

Os pronomes que ficaram mais em evidência nas produções escritas no papel foram os demonstrativos os relativos e os indefinidos, como ilustrado a seguir:

	Pronomes	Nº de ocorrências
Demonstrativos	isso	6
	essa(s)	3
	disso	1
	esses	1
	dessas	1
	nesse	1
	aqueles	1
Indefinidos	pouco(s)	3
	alguns	2
	outros	1
	muitos	1
	ambos	1
	tudo	1
Pessoais	o(s)	5
	ele(s)	3
	elas	1
Relativos	que	13
	Onde	1
Posseivos	sua	1

Quadro 6: Os pronomes na interface papel

O uso dos pronomes indica que, ao invés de repetir todo o pensamento, eles usam-no para fazer retomadas em suas produções escritas, mostrando, assim, que já sabem produzir textos, pois estão no 3º ano do Ensino Médio. A utilização desses tipos de pronome, nas produções escritas, demonstra que os alunos conhecem os vários tipos de textos e mostra, também, que já possuem uma formação como escritores, pois conhecem os mecanismos que garantem a realização do processo comunicativo.

De acordo com Berti (2006), a substituição do nome por pronomes é prática recorrente em todas as séries, apresentando um aumento gradativo de acordo com a evolução da escolaridade. Isso indica que, nessa evolução, o nome é reiterado por meio de pronomes, e não tanto pela repetição lexical.

Segundo Fávero (2003, p.71), o conhecimento textual está relacionado à classificação do texto como estrutura (narrativo, descritivo, dissertativo), quanto à interação autor-leitor (narração, argumentação, descrição). Quanto mais conhecimento textual o leitor/ouvinte tiver, melhor ele compreenderá o texto. Ainda segundo a autora, há um outro tipo de conhecimento, o lingüístico, que abrange o vocabulário e as regras da língua, chegando até ao conhecimento sobre o uso dela. Permite a percepção das palavras e seu agrupamento em frases, identificando categorias, como sintagma nominal, verbal, sujeito, predicado.

Com base nos autores, afirmo que, por conta dos alunos estarem no 3º ano do Ensino Médio, eles já são produtores proficientes de textos, pois conhecem tanto as tipologias textuais (descritivo, narrativo, dissertativo), como as estruturas lingüísticas que podem ser utilizadas. Assim, empregam construções mais complexas na utilização dos processos anafóricos e catafóricos.

Após minha interpretação sobre a escrita utilizando a interface papel, passo, nesta próxima seção, à interpretação da produção escrita utilizando a interface *blog*.

3.2.2 As produções escritas no *blog*

Nesta seção, apresentarei exemplos de ocorrências de coesão referencial por substituição, identificados nos textos escritos no *blog*.

Esse princípio de textualidade, de um modo geral, perpassa todas as redações investigadas, pois seu uso é um dos fatores norteadores de produções textuais, particularmente de redações dissertativas.

Iniciando minha interpretação, apresento o excerto 1:

Excerto 1

“Acusamos os Estados Unidos e Austrália pela não adesão ao Protocolo de Kyoto. Como podem considerar **suas** economias mais importantes que o próprio planeta onde vivem?”

E onde são plantados infinitos alqueires de cana para **sua** produção? Em nossas florestas tropicais, **que** são desmatadas para **sua** monocultura, desbalanceando o ecossistema, causando a extinção de inúmeras espécies da fauna e flora.”

Nesse excerto, o pronome possessivo *suas* retoma as palavras *Estados Unidos e Austrália*. Nesse mesmo excerto, tem-se novamente o pronome *sua*, mas referindo-se a palavras diferentes: na primeira retomada, tem-se a palavra *cana*; na segunda, a palavra *florestas tropicais*. O pronome relativo *que* também exerce função anafórica, pois retoma a expressão *florestas tropicais*.

No excerto 2, ilustro a anáfora realizada pelos pronomes demonstrativo, possessivo, relativo e indefinido:

Excerto 2

“A fonte fornecedora desse combustível, **que** faz a máquina-homem ou animal viver, caminhar e exercer outras atividades é o solo. É **desse** elemento **que** o homem retira direta ou indiretamente o **seu** alimento para a **sua** sobrevivência.

“O homem desde que deixou de ser nômade, sentiu a necessidade de prover **sua** subsistência e da família. Ao retirar a manta vegetal, **que** cobria o terreno para, em seu lugar, realizar uma exploração, o homem expõe o solo à ação direta da água da chuva e ao vento, **que** pela ação erosiva provoca **seu** desgaste, portanto, a perda de nutrientes indispensáveis às culturas.[...]

Para uma maior preservação, em 1997 foi assinado um tratado para a prevenção da emissão de gás carbônico, **esse** tratado foi assinado em Kyoto. Dentre os países ao redor do mundo **poucos** decidiram não fazer parte **desse** tratado, incluindo Estados Unidos e Austrália.”

No excerto anterior, há quatro casos em que ocorre o pronome relativo *que*, o qual retoma, respectivamente, as palavras *combustível*, *elemento*, *manta vegetal* e *vento*. O pronome demonstrativo *desse* retoma a palavra *solo*. Os pronomes demonstrativos *seu* e *sua* retomam a mesma palavra: *homem*. Ainda nesse excerto, no segundo parágrafo, o pronome demonstrativo *seu* retoma a palavra *solo*. Tem-se, ainda, o pronome indefinido *poucos* retomando a palavra *países*. Todos os usos dos pronomes, nesse excerto, ocorreram pelo processo da anáfora. Os demonstrativos

esse e *desse* retomam *tratado*. Apesar dessa palavra estar posteriormente colocada ao pronome, dando uma idéia de catáfora, ela já foi citada anteriormente, podendo somente ser chamada de anáfora.

Apesar de não ser o meu foco interpretativo, chamou-me a atenção, no excerto anterior, a repetição da palavra *tratado* no último parágrafo. Segundo Fávero (2003, p.23), esse tipo de repetição é conhecido como coesão referencial por reiteração, dada pela repetição de mesmo item lexical, e ocorre para dar maior ênfase à palavra repetida, além de dar continuidade ao texto.

No excerto 3, a seguir, há novamente dois pronomes relativo, possessivos e demonstrativos, em posição anafórica:

Excerto 3

“Há pouco tempo surgiram novas idéias de formas de utilidades de energia para diminuir o índice de malefícios ao meio ambiente, ao começarmos a usar o tipo de energia nuclear gradativamente iremos ajudar **nessa questão** **que** não só envolve a nossa população como a todo o planeta, embora saibamos que há grandes riscos de acidentes futuros, mas vale salientar de seus **benéficos acontecimentos**.

Por tudo **isso** nos resta admitir a grande importância ao optarmos por **uma nova fonte energética**, beneficiando ao planeta. **Desse** modo, é necessário o **seu** uso rapidamente, pois **suas** vantagens são inúmeras.

O pronome relativo *que* retoma a palavra *questão*, e o demonstrativo *nessa* retoma a *energia nuclear para diminuir os malefícios ao meio ambiente*. O pronome *isso* faz a retomada anafórica da *expressão benéficos acontecimentos*, e os pronomes *seu* e *suas* retomam a mesma expressão: *uma nova fonte energética*. Vale ressaltar que no parágrafo anterior desse excerto, a fonte energética à qual o autor se refere é a energia nuclear. O pronome demonstrativo *desse* retoma a *importância de se optar por uma nova fonte energética*.

Como se pode ver pelos excertos apresentados, as substituições foram feitas por meio de pronomes, pelo processo que chamamos de anáfora, assim como nas produções escritas no papel. Esse processo se caracterizou pela substituição de um nome (pro-forma) por pronomes possessivos, relativos e demonstrativos.

A seguir, o excerto 4 também apresenta esse processo:

Excerto 4

“O Meio ambiente de um certo tempo atrás até os dias de hoje, tem ganhado grande destaque em relação a sua preservação. Em geral o ser humano não tem noção de quão importante o meio ambiente ~~é para todos nós, sendo~~ **ele** mesmo nossa própria casa e lar.[...]

Saber lidar com um problema ambiental de tamanho porte ficou restrito a poucos, problema ~~esse~~ **esse** acessível para todos, já que só vamos virar esse jogo se a colaboração for geral.”

O pronome pessoal *ele* retoma a palavra *meio ambiente*, revelando um processo anafórico. Ainda nesse excerto, o pronome demonstrativo *esse* retoma a expressão *problema ambiental*.

Importante destacar que a repetição das palavras *meio ambiente* e *problema* ocorrem pela coesão referencial por reiteração, na qual o item lexical repetido apresenta uma ênfase maior.

Ilustro, a seguir, a retomada de um elemento por pronome indefinido e demonstrativo:

Excerto 5

“Depois de anos, o homem que deveria ser mais consciente de suas atitudes, age como se os fatos fossem substituíveis e as verdades não tão importantes assim. Em pleno século de tecnologia e desenvolvimento, percebemos seres humanos capazes de regredir tanto, que até o que é essencial para a vida passa a ser descartável. Saber lidar com um problema ambiental de tamanho porte ficou restrito a **poucos**, problema ~~esse~~ **esse** acessível para todos, já que só vamos virar **esse** jogo se a colaboração for geral.”

No excerto acima, o pronome indefinido *poucos* retoma um termo que está distante, *seres humanos*. Apesar disso, a retomada foi feita sem problemas. O pronome *esse* nos dois casos) retoma a expressão *problema ambiental*. Com relação à repetição de mesmo item lexical, tem-se novamente uma palavra que se repete (problemas), princípio conhecido como coesão referencial por reiteração.

No excerto número 6, tem-se três anáforas:

Excerto 6

“Vivemos em um meio mais quente, o crescente buraco da camada de ozônio já nos afeta, raios ultra-violeta já estão mais presentes para nós do que estiveram para nossos avós. Hoje sabemos que sofreremos e precisamos agir, não mais para futuras gerações mas para nós e ao mesmo a natureza nos serve de lindos paraísos para fortalecer os descrentes e

enganar **os** que querem crer que existe mais tempo. **Isso** tudo torna o problema muito mais difícil de encarar, enquanto antes não era necessário cuidar porque não **nos** atingiria hoje não é necessário pois não há meios de mudar.”

Nesse excerto, os pronomes fazem retomadas que são reconhecidas pelo contexto de produção. O pronome pessoal *os* retoma a palavra *cidadãos* que crêem que exista mais tempo quanto ao aquecimento global; o demonstrativo *Isso* retoma a descrença das pessoas no aquecimento global; e, para finalizar, o pronome pessoal *nos* retoma *cidadãos*, implícito no texto, mas reconhecido pelo princípio da situacionalidade, o qual desempenha um papel decisivo, pois o sentido e o uso do texto são determinados pela situação.

O excerto 7 apresenta a retomada por pronomes demonstrativos:

Excerto 7

O capital trouxe desmatamento e poluição, **tudo isso** sobre nosso planeta(...)

Na última década, ocorreram fenômenos naturais que não se viam frequentemente, como furacões e tsunamis. O encontro de estudiosos sobre os efeitos da natureza na Terra no dia 2 de janeiro deste ano mostra que há 97% de chance **desses** fenômenos serem de causas humanas. O desrespeito contra a natureza está sendo refletido e o homem tenta desfazer o erro.

O excerto acima mostra o pronome demonstrativo *isso* retomando as palavras *desmatamento e poluição*, também indicando anáfora. Nesse mesmo excerto, ainda se tem o pronome demonstrativo *desses* retomando os fenômenos naturais *furacões e tsunamis*, novamente uma anáfora.

No excerto a seguir, há dois casos de processos anafóricos:

Excerto 8

Os animais irracionais viviam de acordo com o que a vida **lhes** cedia, mas o ser humano sempre foi ganancioso. Por nunca ter sofrido ausências de florestas e recursos hídricos, o homem desmatava e poluía o meio ambiente. Agora é hora **dele** sofrer as conseqüências.

O pronome pessoal *lhes* retoma *animais irracionais* e o demonstrativo *dele* refere-se a *homem*.

No excerto 9, novamente tem-se o processo anafórico:

Excerto 9

Sabemos que a preservação da natureza deveria ser nossa obrigação. Temos a consciência de que não fazer nada significa deixar acontecer o que julgamos errado ou injusto. No entanto, fingimos não saber o que fazer, talvez pelo simples fato de não sermos os suportes **dessa** lamentável sina. É inevitável o fato de que as conseqüências de nossa falta de ação serão sofridas por nossos filhos e netos.

O pronome *dessa*, no excerto anterior, parece se referir a *lamentável sina*. Se esse realmente fosse o caso, haveria aqui uma catáfora. Mas um olhar mais cuidadoso e contextualizado verá que *sina*, na realidade, retoma a *destruição do meio ambiente*, havendo, assim, uma retomada e não uma antecipação de termos. Com isso, tem-se uma anáfora.

No último excerto das produções escritas na interface blog, apresento novas ilustrações de processos anafóricos:

Excerto 10

O futuro da Terra é um tema muito discutido hoje, as transformações e agressões que ~~ela~~ tem sofrido pelo homem, vêm a cada dia à tona com uma nova conseqüência(...)
 Ao analisarmos o quadro de problemas no Brasil, citamos o aquecimento global e a degradação do meio ambiente como dois dos vários transtornos mundiais. Há novas soluções pra **esses** problemas que no caso seria o uso de um novo tipo de energia no caso: a nuclear.
 Os próprios seres humanos estão gerando vários fatores para que ocorra muitas modificações no ambiente. Ao invés de amenizarem, **esses** transtornos colaboram para o seu aumento, prejudicando a população e o mundo. Há formas de ser amenizado tudo isso, ao invés de utilizarmos as máquinas, deveríamos optar por funções manuais, obtendo, assim, um desempenho melhor no quadro **dessas** modificações.

No excerto 10, há uma anáfora do pronome *ela* retomando *Terra*. Ainda nesse excerto, o pronome demonstrativo *esses* retoma as expressões *aquecimento global e degradação do meio ambiente*. Novamente, agora no segundo parágrafo do excerto, tem-se o pronome *esses* retomando as expressões *aquecimento global e degradação do meio ambiente*. O demonstrativo *dessas* retoma a palavra *modificações*.

Nas produções escritas na interface blog, assim como no papel, a anáfora foi o processo que mais ocorreu nos textos, pois retomadas de palavras, expressões e parágrafos são inerentes à língua. Esse trabalho reitera o que muitas teorias dizem, que a anáfora é um elemento constituinte do texto e as redações mostram isso.

Desse modo, quando se produz um texto, é normal que existam muito mais ocorrências de anáforas do que catáforas, dando clareza aos textos, garantindo sua continuidade. O uso da anáfora constitui atividade de referenciação e remissão a termos indispensáveis para a compreensão textual.

Analisando as produções escritas no blog, percebe-se novamente que os pronomes demonstrativos são os que estão mais evidentes. Quanto aos outros pronomes, os pessoais, os relativos e os possessivos, há uma semelhança quanto ao número de vezes em que apareceram. Numericamente falando, isso quer dizer que o uso dos pronomes demonstrativos se sobressaem, mostrando que os alunos conseguem escrever textos mais complexos, fazendo uso de anafóricos para a progressão do texto. O uso do demonstrativo sinaliza que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, recuperando, assim, a informação dada anteriormente.

A seguir, ilustro a ocorrência dos pronomes:

Pronomes		Nº de ocorrências
Demonstrativos	Desses(a)(s)	6
	esse(s)	6
	Isso	3
	Nessa	1
Indefinidos	Pouco(s)	2
Pessoais	Ele(a)(s)	2
	dele(s)	2
	Nos	1
	Os	1
Relativos	Que	6
Possessivos	sua(s)	6
	Seu	2

Quadro 6: Os pronomes na interface *blog*

Diante das verificações do princípio de textualidade da coesão referencial por substituição nas produções escritas, torna-se necessário contrastar os resultados obtidos nas duas interfaces para refletir sobre seu significado. Esse é o foco da próxima seção.

3.3 O contraste entre produções no papel e no blog

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre a coesão referencial por substituição nas produções escritas em língua materna nas interfaces papel e blog, estabeleço, nesta seção, um paralelo interpretativo, confrontando-as. Para atingir tal propósito, reproduzo um quadro com os pronomes utilizados nas duas interfaces:

		Pronomes	Nº de ocorrências
Papel	Demonstrativos	Isso	6
		Essa(s)	3
		Disso	1
		Esses	1
		Dessas	1
		Nesse	1
		Aqueles	1
	Indefinidos	Pouco(s)	3
		Alguns	2
		Outros	1
		Muitos	1
		Ambos	1
		Tudo	1
	Pessoais	o(s)	5
		Ele(s)	3
		Elas	1
	Relativos	Que	13
Onde		1	
Possessivos	Sua	1	
Blog	Demonstrativos	Desses(a)(s)	6
		Esse(s)	6
		Isso	3
		Nessa	1
	Indefinidos	Pouco(s)	2
	Pessoais	Ele(a)(s)	2
		Dele(s)	2
		Nos	1
		Os	1

Relativos	Que	6
Possesivos	Sua(s)	6
	Seu	2

Quadro 6: Os pronomes nas interfaces papel e blog

Todos os pronomes apresentados nesse quadro foram utilizados em posição anafórica. Refletindo sobre isso, observo que a mudança de interface não interferiu nas produções escritas no que diz respeito quanto ao uso de pronomes nas retomadas. Como se pode ver, o quadro apresenta os pronomes que foram utilizados pelos alunos nos excertos e mostra que há uma semelhança quanto ao uso destes, em condições escolares, nas duas interfaces. Uma prova disso é que o uso dos pronomes se equiparam nas duas interfaces como, por exemplo, os demonstrativos, que no papel foram utilizados quatorze vezes e no blog, quinze. Em condições escolares, afirmo que não há diferenças em escrever no papel ou no blog, pois o uso da interface não interfere no produto final, quando se trata da coesão referencial por substituição. Para ilustrar essa semelhança, apresento, a seguir, dois excertos. O primeiro refere-se ao papel e o segundo, ao *blog*. Vale ressaltar que estes dois textos foram escritos pelo mesmo aluno:

“Atualmente temos uma concentração de renda na mão de **poucos**, enquanto **alguns** passam fome **outros** esbanjam com futilidades. **Alguns** desses que tem uma renda melhor, maior que a maioria são os principais que contribuem para o preconceito, a discriminação social.

A sociedade está mudando, crescendo, evoluindo e mesmo assim ainda a maior camada, **pobres**, sofrem **discriminação**, **preconceito**, **muitos** não aceitam as definições seja de cor, posição social, poder aquisitivo, opção sexual, ainda temos muito preconceito na sociedade. Aos poucos **isso** tende a melhorar, espero que **essas** futilidades sejam deixadas de lado e ao invés de criticar, julgar, excluir **esses** da sociedade possamos cada vez mais ajudá-**los**, apoiá-**los**, assim tudo seria melhor.”

“O futuro da Terra é um tema muito discutido hoje, as transformações e agressões que ~~ela~~ tem sofrido pelo homem, vêm a cada dia à tona com uma nova conseqüência(...) Ao analisarmos o quadro de problemas no Brasil, citamos o aquecimento global e a degradação do meio ambiente como dois dos ~~vários~~ transtornos mundiais. Há novas soluções pra **esses** problemas que no caso seria o uso de um novo tipo de energia no caso: a nuclear. Os próprios seres humanos estão gerando vários fatores para que ocorra muitas modificações no ambiente. Ao invés de amenizarem, **esses** transtornos colaboram para o seu aumento, prejudicando a população e o mundo. Há formas de ser amenizado tudo isso, ao invés de utilizarmos as máquinas, deveríamos optar por funções manuais, obtendo, assim, um desempenho melhor no quadro **dessas** modificações.”

Nos excertos acima, todos os pronomes referem-se a algo anteriormente citado, mostrando que o processo anafórico se destaca nos textos analisados, tanto na interface papel como no blog.

O contraste apresentado constata que a mudança de interface não interferiu no modo dos alunos escreverem com relação à coesão referencial por substituição. Conseqüentemente, o uso dos pronomes, tanto no papel como no blog, seguiu o processo da anáfora, processo comum em produções escritas, já que seu uso é obrigatório para que o texto tenha progressão.

A natureza da tarefa também pode ter influenciado no resultado, pois a produção escrita nas duas interfaces foram coletadas em atividades distintas. As redações no papel fizeram parte de um Simulado de Redação ocorrido na escola, com valor de zero a dez. As redações no blog fizeram parte de uma atividade, mas sem valor avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado ao longo desse trabalho, a investigação foi embasada na abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica e teve como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da produção escrita na interface papel e na interface digital, vividos por alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio particular de São Paulo, bem como identificar como a coesão referencial por substituição emergiu dessas produções nas interfaces papel e blog.

O fenômeno da produção escrita na interface papel e o da produção escrita na interface digital se mostraram com estruturas diferentes, pelo fato das produções serem muito específicas, de cunho avaliativo, isto é, a produção no papel partiu de um Simulado de Redação e a produção no blog de uma atividade escolar. Vale ressaltar que mesmo a atividade no *blog* não sendo uma avaliação, isto é, não valendo de zero a dez, para os alunos há sempre um valor avaliativo, pois estão escrevendo para alguém, nesse caso, para o professor. O fenômeno, no papel e no blog, apresentou semelhanças no que tange à praticidade, facilidade que os alunos têm ao escrever nas duas interfaces.

Pode-se dizer que, apesar de ambas serem produções escritas em língua materna, operacionalizaram-se de formas diferentes em cada uma das interfaces, constituindo, assim, fenômenos distintos.

No decorrer deste estudo, destaquei as orientações teóricas relacionadas ao princípio de textualidade da coesão referencial por substituição, que trata da seqüência superficial do texto. A relevância deste princípio é de suma importância para a produção escrita, pois é o recurso que tece, que dá continuidade, progressão ao texto, ocorrendo tanto nos processos anafóricos como catafóricos.

Os resultados mostraram que a catáfora é menos usada, pois apareceu somente uma vez nos textos: o uso de anáforas é muito mais recorrente nas produções escritas investigadas.

Outra constatação importante foi a de que escrever no papel e no blog parece não ter diferença em condições escolares, pois quase não houve alteração no quesito da coesão referencial por substituição, apesar de uma das produções ser uma prova, e a outra uma atividade sem valor avaliativo. Importante ressaltar que, apesar da produção escrita no blog não ter valor de prova, com conceitos ou números, para os

alunos era, em alguma medida, uma tarefa avaliativa, pois estavam escrevendo para o professor.

De fato, a diferença está em como o aluno encara a produção escrita. Muitos se sentem desestimulados a escrever porque não vêem isso como parte de sua realidade, é apenas uma tarefa árdua, que não o leva a lugar algum. O computador é, sim, um elemento motivador que incentiva, e muito, a escrita, pois essa ferramenta faz parte da sua realidade.

Posso afirmar que, ao término desta experiência, obtive uma visão bastante esclarecedora que me fez refletir sobre minha prática docente e descobrir novas dimensões dessa prática. Uma das dimensões que consegui visualizar refere-se ao uso da tecnologia, como elemento motivador, nas produções escritas. O computador é uma ferramenta que faz parte da realidade dos alunos, por isso mesmo seu uso deve ser incentivado nas escolas.

Como professor e pesquisador, por meio dessa experiência por mim vivenciada, acredito que ainda haja muito a ser investigado na área da produção escrita em língua materna.

Vale destacar que durante os dois anos e meio em que essa pesquisa foi realizada, minhas perspectivas sobre a produção escrita nas interfaces papel e *blog* pelos meus alunos, sob a perspectiva da coesão referencial por substituição, foram ampliadas e acrescidas pelo processo de amadurecimento que vivenciei. Ressalto que, apesar de todo meu empenho e dedicação na realização desse estudo, percebo que, ao seu término, alguns procedimentos poderiam ter sido conduzidos diferentemente.

Questiono o fato de que as produções escritas, tanto no papel como no *blog*, poderiam ter sido coletadas em atividades semelhantes. As produções escritas no papel foram coletadas em um Simulado de Redação ocorrido na escola, com valor de zero a dez. As produções escritas no *blog* foram coletadas a partir de uma atividade, também na disciplina Redação, mas não foi uma avaliação escolar. Em meu entendimento, o fato de ter coletado atividades com valores diferentes (uma avaliada e a outra não), justifica-se pela falta de amadurecimento metodológico quando procedi à coleta de textos para investigação.

Finalizo minhas considerações refletindo sobre o quanto foi importante para mim a realização deste trabalho. Com este curso de Mestrado, várias modificações ocorreram no meu modo de pensar e agir. A produção escrita não precisa, obrigatoriamente, ser aquela aula tradicional, feita somente no papel. Este estudo

mostrou que a mudança de interface não interfere no modo do aluno escrever, mesmo que eu tenha analisado somente um princípio de textualidade; a mudança, entretanto, pode estar na motivação que o computador promove ao ser utilizado para a atividade da produção escrita. Seria interessante os professores procurarem outras interfaces que fizessem parte da realidade do seu aluno, como a descrita nesta dissertação.

Hoje, vejo-me como um profissional mais consciente e mais crítico quanto à minha prática pedagógica, principalmente quanto às aulas de produção escrita. O respaldo da tecnologia no dia-a-dia foi gratificante, tanto para mim, quanto para os alunos, pois observei que trazendo essa realidade para sala de aula, consegui conquistar os estudantes, e minha prática pedagógica se tornou mais prazerosa. Espero que minha investigação possa proporcionar crescimento a outros professores e, quem sabe, sirva de inspiração para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- APEL, J. *Evaluar e Informar en el proceso de enseñanza- aprendizaje*. AIQUE, 1996.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. Hucitec, 1992.
- BARRETO, A. de A. Mitos e lendas da informação: o texto, o hipertexto e o conhecimento. *Revista de Ciência da Informação*, v.8, nº1. Disponível em: http://www.dgz.org.br/fev07/Art_02.htm. Acessado em: 08/11/2008.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Longman, 1981.
- BERTI, M. L. *Referência, reiteração e progressão temática no texto escolar*. Disponível em: http://www.firb.br/interatividade/edicao1/_private/Referência%20e%20reiteiração.htm. Acesso em: 28/06/2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio/Secretaria de Educação Fundamental*. MEC/SEF, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. EDUC, 1999.
- CARVALHO, J. A. B. *O computador e a escrita – algumas reflexões*. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2001/067-Jose%20Brandao%20683-691.pdf>. Acesso em: 12/05/2009.
- CASSANY, D. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós, 2005.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. Martins Fontes, 2006.
- CRYSTAL, D. *A Revolução da Linguagem*. Jorge Zahar Editor, 2005
- DILTHEY, W. The Hermeneutics of the Human Science. In: MUELLER-VOLLMER, K. (ed.). *The Hermeneutics Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. The Continnum Publishing Company, 1994.
- ESTATELLA, A. Anatomia de los blogs. La jerarquía de lo visible. *Revista Telos*, 9(65). Disponível em: www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&ver=65 Acesso em: 25/04/2009.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 9ª ed. Ática, 2003.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Art Med, 2000.

FREIRE, M. M. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint exploration through e-mail messages and reflections upon job activities*. PhD thesis. Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, 1998.

FREIRE, M. M. *Processo de tematização na abordagem hermenêutico-fenomenológica*. Seminário de Pesquisa, A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP, 2007.

GANHÃO, S. *Um guião sobre Blogs*. Disponível em: <http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/te3aula2003/blog/> Acesso em: 01/07/2008.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. Vozes, 1997.

_____. *Herança e Futuro da Europa*. Ed. 70, 1989.

_____. *Da Palavra ao Conceito – A tarefa da hermenêutica enquanto filosofia*. Tradução de Hans-Georg Flickinger e Muriel Maia-Flickinger. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. (org.) – *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. EDIPUCRS, 2000.

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

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para escrever bem*. Martins Fontes, 2002.

GOES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (orgs.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. Cortez, 1992.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Vozes, 2005.

HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a Filosofia*. EDIPUCRS, 2002.

JOYCE, M. *Of two minds. Hypertext pedagogy and poetics*. The University of Michigan Press, 1995.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4ª ed. Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. Contexto, 1996.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 4ª ed. Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 9ª ed. Cortez, 2003.

KOMESU, F. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet*. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Lucerna, 2005.

KOZIKOSKI, E. P. L. *A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, 2007.

LARA, T. *Blogs para educar*, *Revista Telos*, 2(65). Disponível em: <http://www.campusred.net/telos/articulocaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>. Acessado em: 10/09/2008.

LANZA, H. H. *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de Espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, 2007.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Ed. 34, 1993.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na área da informática*. Editora 34, 1997.

_____. *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Loyola, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha, 3ª ed. Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J.C. (org). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Vozes, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. , MACHADO, A. & BEZERRA, M. A (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Lucena, 2002.

_____. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*. Pontes. n.3, Janeiro/Junho, 1999, p. 21-43.

MATURAMA, H. R e VARELA, F. G. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria, 1990.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, R. M. C. Aprendizagem avaliada e mediada por computador: a inserção dos *blogs* como interface na educação. In: SILVA, M. & SANTOS, E. (orgs.). *Avaliação de aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência*. Edições Loyola, 2006.

ORIHUELA, J. R. *La revolución de los blogs*. La esfera de los libros, 2006.

PEDROSA, M. *As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, 2006.

PRIMO, A. (org). *Hipertexto Cooperativo – Uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipedia*. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/pesquisa/hipertextocooperativo.pdf>. Acessado em: 02/07/2008.

RICOEUR, P. *Interpretação e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Francisco Alves, 1988.

_____. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, 1986/2002.

RHEINGOLD, H. *The Virtual Community. Homesteading on the Eletronic Frontier*. Reading: Addison-We. Disponível em: www.rheingold.com/vc/book/3.html. Acesso em 10/05/2009.

SANTOS, E. *Produção textual escrita: uma abordagem sociocognitiva internacional*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, PUC/SP, 2007.

SCHITTINE, D. *Blog: comunicação e escrita íntima na Internet*. Civilização Brasileira, 2004.

SCHLEIERMACHER, F. *Hermenêutica – Arte e técnica da interpretação*. Tradução e apresentação de Celso Reni Braidá. Vozes, 1999.

SCHMIDT, S. *Lingüística e teoria do texto – os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação*. Tradução Ernst F. Schurmann, 1978.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Globo, 1992.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Papirus, 1995.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização: a aprendizagem ortográfica, textual e matemática*. Ática, 2001.

van MANEN, M. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press, 1990.

ANEXO

QUESTIONÁRIO¹

Nome:

Idade:

Para que possa conhecê-lo(a) como usuário de computadores e saber suas preferências quando se trata de escrever, gostaria que respondesse às perguntas abaixo:

1) Você usa computador?

() sim () não

2) Você possui computador?

() sim () não

3) Para quê você usa o computador?

4) Onde você usa o computador? Assinale mais de uma alternativa, se for o caso.

() em casa

() na escola

() na casa de amigos

() em uma *lan house*

() em(especifique outros lugares)

5) Com que frequência você usa o computador?

() todos os dias

() uma vez por semana

() duas vezes por semana

() três vezes por semana

() uma vez por mês

() nunca

6) Que programas você conhece? Como ficou conhecendo esses programas?

Programas	Como ficou conhecendo
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

7) Que programas você utiliza? Para quê você os utiliza?

Programas que utiliza	Finalidade
-----------------------	------------

¹ © PEREIRA, 2007.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

8) Você usa a Internet?
 sim. Para quê?

não. Por quê?

9) Complete o quadro a seguir:

Recursos que você possui	Com que frequência você os utiliza	Para quê você os utiliza
1. <i>e-mail</i>		
2. MSM		
3. site		
4. <i>blog</i>		
5. <i>fotoblog</i>		
6.		
7.		
8.		

10) Você gosta de escrever no papel?
 sim. Por quê?

não. Por quê?

11) Com que frequência escreve no papel?

todos os dias

uma vez por semana

duas vezes por semana

três vezes por semana

uma vez por mês

só quando há uma tarefa da escola

nunca

12) O que você escreve no papel?

13) Você gosta de se comunicar por escrito, usando a Internet?

sim. Por quê?

não. Por quê?

14) Com que frequência escreve por meio da Internet?

- todos os dias
- uma vez por semana
- duas vezes por semana
- três vezes por semana
- uma vez por mês
- nunca

15) O que você escreve por meio da Internet?

16) O que você faz quando encontra alguma dificuldade para escrever:

a) no papel?

b) na Internet?

17) Para você, escrever no papel é

18) Para você, escrever por meio da Internet é ...

19) Onde prefere escrever: papel ou internet? Explique sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)