

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Cláudia Marques Matheus

“Escrita e coerência no *Facebook*: análise de uma experiência em sala de aula”

Mestrado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Cláudia Marques Matheus

“Escrita e coerência no *Facebook*: análise de uma experiência em sala de aula”

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias.

SÃO PAULO

2013

**Banca Examinadora**

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela presença constante que toca ao meu coração, fazendo sentir, diariamente, o seu amor, a força interior de conquistar a todos os meus sonhos, entre eles, o Mestrado.

Agradeço à Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias, pela dedicação, orientação, paciência e confiança.

Agradeço muito à Professora Doutora Ana Rosa Ferreira Dias e ao Professor Doutor Rivaldo Capistrano de Souza Júnior pelas relevantes sugestões dadas durante o exame de qualificação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela dedicação e pelos valiosos ensinamentos que contribuíram nesta etapa de minha formação.

Agradeço à minha mãe, Vilma Matheus, exemplo de vida, pelo esforço com que se dedicou a mim e com que se dedica aos meus filhos.

Agradeço, especialmente, aos meus filhos, Gabriela e Rafael, pela paciência e compreensão que tiveram para comigo durante esta jornada.

Agradeço, ao meu amor, Vinicius, pelo incentivo, compreensão e apoio sempre.

Agradeço à Raquel Diniz, amiga, que estava sempre pronta para ouvir meus desabafos.

Agradeço, aos colegas do Programa de Pós-Graduação, pela troca amigável e produtiva.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, embora não citados aqui, participaram, de maneira diversa, da grande satisfação que foi a realização deste trabalho.

## RESUMO

Nesta dissertação, objetivamos analisar a coerência da escrita produzida no *Facebook*. Com base em estudos do texto situados no campo da Linguística Textual e em estudos da escrita em contexto digital, procedemos à análise de um *corpus* composto por comentários postados na rede social *Facebook* por alunos do ensino fundamental II, em resposta a uma atividade proposta pela escola, considerando que o texto envolve aspectos linguísticos, cognitivos, culturais, sociais e interacionais e, como tal, apresenta muita implicitude em sua constituição e considerando, ainda, que a coerência diz respeito à produção de sentidos baseada na relação estabelecida entre materialidade linguística do texto e conhecimentos compartilhados pelo escritor e leitor. Os resultados indicam que, nas mensagens postadas pelos alunos no Facebook em resposta à atividade escolar, a focalização de diferentes aspectos relacionados ao tema em discussão contribuiu para a manutenção e a progressão temática e, por conseguinte, para a construção da coerência da escrita em rede.

**Palavras-chave:** escrita digital, coerência, *Facebook*

## **ABSTRACT**

In this dissertation, our aim is to analyze the written coherence of *Facebook* posts. Based on text studies related to Textual Linguistics and also on studies related to writing in digital context, we proceed to the analysis of a compound *corpus* by posted comments on *Facebook* social network by Junior High School students, in answer to an activity that was proposed by school, considering that it involves linguistic, cognitive, cultural, social and interracial aspects, and so, it presents a large amount of implicitness in its constitution and yet considering, that coherence is related to senses production based on relation between text linguistic materiality and shared knowledge by reader and writer. The results of this survey indicate that, in writing produced on the net such as what occurs on *Facebook* context, the students made comments related to the activity main theme. The results indicate that, the posted messages on Facebook by students in answer to the escolar activity, the focalization of different aspects related to the theme in discussion have contributed to the maintenance and thematic progression, therefore, to the construction of net writing coherence.

**Key words:** digital writing, coherence, *Facebook*.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
 <b>CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>02</b>
1.1 Concepção de texto.....	03
1.2 Concepção de contexto.....	05
1.3 Coerência textual.....	10
 <b>CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO NA INTERNET.....</b>	<b>20</b>
2.1 Escrita digital.....	20
2.1.1 <i>Facebook</i> : espaço de escrita e leitura.....	26
2.1.2 <i>Facebook</i> : caracterização e função.....	33
 <b>CAPÍTULO 3 – <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Seleção do <i>corpus</i> .....	49
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	51
3.3 Atividade realizada.....	52
3.4 <i>Corpus</i> .....	56
 <b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA COERÊNCIA NOS COMENTÁRIOS DOS ALUNOS NO <i>FACEBOOK</i>.....</b>	<b>64</b>
4.1 Procedimentos analíticos.....	64
4.2 Análise da coerência no plano global considerando o conjunto de mensagens produzido em resposta à discussão proposta e ao espaço dessa discussão no <i>facebook</i> .....	64
4.3 Agrupamento das mensagens de acordo com a focalização.....	66

4.4 Análise da coerência em cada um dos subgrupos das mensagens formado com base no critério de focalização.....	67
--	----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>86</b>
--	-----------



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa “Leitura, escrita e Ensino de Língua Portuguesa” do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUCSP e tem por objetivo analisar a constituição da coerência na escrita de alunos do ensino fundamental II no *Facebook*. A pesquisa procura responder a seguinte questão: como é construída a coerência em uma escrita produzida por muitos autores e estruturada em rede tal como ocorre no *Facebook*?

Justificamos a escolha dessa rede social, considerando a sua importância, alcance e influência na vida moderna. Trata-se de um espaço que possibilita a publicação instantânea de textos, imagens, fotos, mensagens etc, e que vem contribuindo para novas formas de comunicação e de interação no mundo moderno. É impossível, em um mundo globalizado, desconsiderar a importância da tecnologia e do uso que se faz desta em todos os campos de conhecimento e em nosso próprio cotidiano.

Teoricamente, a pesquisa se sustenta em estudos do texto e do contexto em perspectiva sociocognitiva e, nesse quadro, a coerência é concebida como uma construção de sentidos baseada em conhecimentos da língua, de textos e de mundo.

Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa. O *corpus* da pesquisa é composto por mensagens postadas no *Facebook* por alunos do Ensino Fundamental II de uma escola particular da cidade de S. Paulo, para atender a uma proposta de atividade da disciplina Língua Portuguesa.

Os dados foram cedidos e autorizados pela escola para a análise proposta nesta pesquisa. A fim de garantir a privacidade dos sujeitos envolvidos na produção dos dados, optamos por identificá-los apenas pelas iniciais do nome.

Sobre a organização, a dissertação apresenta quatro capítulos, afora esta introdução, as considerações finais e a bibliografia. No primeiro capítulo, tratamos dos fundamentos teóricos que sustentarão a análise pretendida. No segundo capítulo, abordamos a escrita no contexto das mídias sociais, em particular, do *Facebook*, descrevendo esse espaço de produção e interação. No terceiro capítulo, descrevemos o

*corpus* da pesquisa, contextualizado em relação aos sujeitos envolvidos na atividade de produção que gerou as mensagens que compõem os dados da análise.

No quarto capítulo, procedemos à análise da coerência no *corpus*, considerando o espaço de produção escrita na rede social *Facebook*.

## CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 1.1 Concepção de texto

Neste trabalho, o texto é entendido como um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”, conforme postula Beaugrande (1997, p. 15). Subjacente a essa concepção de texto, encontra-se a concepção de linguagem como interação. Koch (2003, p. 17) defende que:

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Assim sendo, o texto não é apenas um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos, cuja compreensão é mais do que uma simples captação de informações ou uma decodificação de mensagem.

O referido autor ainda defende que o texto é visto como ‘um sistema de conexões entre vários elementos’ (p.15), e construído numa orientação que envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento. O texto é, portanto, um evento interativo, sendo sempre um processo e uma coprodução, e composto por elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, devendo ser processado com base nessa multifuncionalidade.

Koch (2003, p. 157) ao definir texto, menciona que esse é “fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem”, e explica que:

os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de comunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente.

Ainda sobre a concepção de texto, Marcuschi (2008, p. 72) ressalta que:

o texto pode ser lido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela refrata o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.

Em outras palavras, o texto é constituído dentro de contextos comunicativos que necessariamente devem ser compreendidos pelos seus participantes. Para isso, a cultura, a história e a sociedade são fatores relevantes, mas não apenas, para a interpretação de um texto. “Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (MARCUSCHI, 2008 p. 77).

Ao tratar de aspectos relacionados ao texto e à textualidade, Marcuschi (2008, p. 89) sugere a necessidade de considerarmos três aspectos:

Primeiro: a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto;

Segundo: o texto situa-se num contexto sociointerativo e satisfaz um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos;

Terceiro: o cotexto será um texto quando conseguir oferecer acesso interpretativo a um leitor/ouvinte que tenha uma experiência sociocomunicativa importante para a compreensão.

Sendo o texto concebido como um evento constituído por elementos linguísticos, cognitivos e sociais, Beaugrande (1997, p.15 e 16) defende que os “princípios da textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade” – demonstram quão ricamente cada texto é conectado ao nosso conhecimento de mundo e da sociedade. Segundo o autor esses princípios “devem nos ajudar a fazer múltiplas conexões não só dentro de um texto, mas também entre o texto e os contextos humanos nos quais ele ocorre; e a determinar que conexões são relevantes”.

Dos sete princípios de textualidade abordados pelo autor, elegemos a coerência porque é por meio dela que analisaremos sua constituição na escrita de alunos no *Facebook*.

## **1.2 Concepção de contexto**

Para van Dijk (2008, p.119), contexto é a estrutura mentalmente representada das propriedades da situação social. Os modelos mentais subjetivos, moldados por uma “cognição social”, definem uma visão de mundo, e influenciam discursos engendrados por grupos ou indivíduos. Os contextos são como as outras experiências humanas – a

todo momento e em toda situação, tais experiências definem como vemos a situação presente e como agimos nela.

As concepções de contexto variam consideravelmente, não só no tempo, como de um autor a outro; e ocorre mesmo que um mesmo autor utilize o termo de maneira diferente em vários momentos, sem disso se dar conta. Para chegarmos à concepção de contexto sociocognitivo hoje dominante na Linguística Textual foi necessário percorrer um caminho longo. Segundo Koch e Elias (2009, p. 81), o contexto abrange não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória.

Nesse sentido, as autoras estão alinhadas com o estudo de van Dijk (2012) para quem contextos são modelos mentais, porque os eventos comunicativos e as interações discursivas são formas da experiência cotidiana como quaisquer outras. van Dijk (2012, p.107) explica:

a maneira como experienciamos, construímos, definimos ou interpretamos o que está acontecendo enquanto estamos participando de um evento comunicativo não é fundamentalmente diferente do modo como fazemos tudo isso para outros eventos. A única característica diferente dos modelos de contextos é que eles representam a comunicação ou interação verbal. E, que, da mesma forma que os modelos mais gerais de experiência ou interação organizam o modo como adaptamos nossas ações à situação social ou ao entorno, os modelos de contexto organizam os modos como nosso discurso é estruturado e adaptado estrategicamente à situação comunicativa global.

Isso implica dizer que, quando usuários da língua adentram em uma situação comunicativa, cada um dos representantes já traz consigo sua bagagem cognitiva, que já é um contexto. Ao mesmo tempo em que o usuário interage, esse contexto é alterado, ampliado, produzindo novos contextos que se vão originando sucessivamente.

Resumidamente, em sua tese, van Dijk (2012, p. 34 a 44) afirma que os contextos:

1. são construtos subjetivos dos participantes, embora apresente componente objetivo;
2. contêm fruto de experiências únicas, originando discursos únicos;
3. são modelos mentais que atuam no controle da produção e da compreensão do texto e do discurso;
4. constroem modelo(s) mental(is), baseado(s) na(s) experiência(s) interacional(is);
5. são esquemáticos, apresentando categorias compartilhadas e convencionadas;
6. têm controle da produção a compreensão do discurso;
7. são formados, ao mesmo tempo, por características pessoais (subjetivas) e sociais (compartilham com o grupo);
8. são atualizados e adaptados constantemente, isto é, dinâmicos;
9. são amplos em seu planejamento, não partem do ‘zero’ por haver lembranças acumuladas de eventos comunicativos prévios;
10. estão imersos em aspectos pragmáticos, pois permite que os usuários adaptem o seu discurso;
11. são considerados ‘não-texto’, sendo em geral sinalizado, indicializado, mas não percebido de maneira direta;
12. relacionam-se à relevância pessoal e à interacional por meio das interpretações realizadas pelos interlocutores;
13. estão inseridos em interações situadas (microcontextos) e em situações históricas ou sociais totalizadoras (macrocontextos);
14. são egocêntricos, centrado nos pronomes ideológicos ‘nós’ x ‘eles’;

15. possuem processos de referenciação (na perspectiva semântica) e adequação à situação comunicativa (na perspectiva pragmática);

16. são culturalmente variáveis.

Assumimos neste trabalho a tese de van Dijk (2012, p. 11) segundo a qual os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter) subjetivos embora socialmente fundamentados, a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais.

Nessa visão sociocognitiva, “os modelos de contexto” de van Dijk (2012) não representam o contexto propriamente dito, mas o contexto conforme representado na dimensão cognitiva dos participantes do evento comunicativo. Dessa maneira, o modelo de contexto envolveria o conhecimento dos participantes sobre a situação de comunicação, sendo essencial para o seu desenrolar. A condição parcial sobre o conhecimento mútuo dos participantes envolveria semelhantes condições contextuais, como o interesse dos participantes, a importância da informação e as relações sociais entre os participantes, entre outras coisas.

Ressaltando a importância do modelo de contexto, o autor destaca que as representações textuais – sequências de palavras, sentenças e outras estruturas construídas na interação – também são parte desses modelos. Assim, ele afirma que, se o modelo de contexto é uma representação do modelo comunicativo como um todo, e se o texto é parte desse evento, então também a representação do discurso é parte do modelo de contexto.

Nessa abordagem, van Dijk (2012) “observa que o usuário em uma situação de interação tem um ‘modelo de conhecimento’ a respeito aos seus interlocutores, ou seja, o “público”. Ao que parece, é justamente esse modelo mental *invisível* de conhecimento que mantém o controle da informação que um falante inclui na representação do discurso. Nessa perspectiva, os modelos internalizados de contexto, que cada um possui, podem controlar a produção e a recepção de tal maneira que a estrutura do discurso seja “adequada” ou “apropriada” à situação interpessoal ou social.

Nesta concepção de contexto, como modelos mentais, destacam-se os sistemas de conhecimento, segundo Koch (2002):



**O conhecimento linguístico** desempenha um papel central na compreensão textual porque abrange o conhecimento lexical e gramatical. É responsável pelas escolhas ou interpretação do material linguístico presente na superfície textual. É necessário, também, considerar o nível do conhecimento linguístico do interlocutor. Em determinados casos de desconhecimento de um item lexical, a compreensão pode se dar pelo contexto linguístico ou pelo contexto da situação, porém se o desconhecimento linguístico for muito grande, a produção de sentidos ficará prejudicada. Para reforçar a importância desse conhecimento, Kleiman (2004) assegura que, sem o conhecimento linguístico, que faz parte dos saberes prévios, a compreensão não é possível. **O conhecimento enciclopédico** corresponde aos conhecimentos de mundo e da cultura adquiridos de maneira formal e informal, incluindo-se aí experiências de vida, acontecimentos, eventos situacionais cotidianamente (ou não) vividos e adquiridos durante a vida cotidiana, armazenados na memória, em blocos chamados *frames*. Esse conhecimento desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência e no estabelecimento dos sentidos de um texto. **O conhecimento interacional** consiste nas formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicacional e superestrutural. O primeiro deles refere-se à capacidade de reconhecer os objetivos ou propósitos em uma determinada situação interacional. O segundo tipo, **o conhecimento comunicacional** trata da quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta, para que o interlocutor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. Abarca a seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e a adequação do gênero textual à situação comunicativa. Por sua vez, **o conhecimento metacomunicativo** admite ao produtor assegurar a compreensão do texto por meio de vários tipos de ações linguísticas, apoios textuais, formulação textual específica que demonstra a intenção de realçar a comunicação de determinados dados na composição do texto. Dentre as várias construções textuais, podemos encontrar a grafia destacada, expressões e comentários sobre o próprio texto (metalinguagem), relação com o não-verbal. **O conhecimento superestrutural** comporta o reconhecimento de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Esse conhecimento permite ao leitor a identificação dos vários gêneros de textos. A competência textual do leitor compreende estratégias de construção e interpretação de um texto. Essa competência propicia a ele a possibilidade de reconhecer no texto sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo.

Na realidade, ao nos depararmos com um texto, relações e associações são estabelecidas pelo sujeito-leitor para produzir sentidos. Por isso, ressaltamos a importância da constituição da coerência na escrita de alunos no *Facebook*, foco de análise pretendida nesta pesquisa.

### **1.3 Coerência textual**

A Linguística Textual vem abordando a coerência como um princípio que se estabelece numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura. Esses modelos são primordiais para o entendimento de um texto, pois os sentidos não vêm prontos, pré-formulados pelos usuários, mas são construídos pelos falantes/ouvintes com base em suas experiências socioculturais. Trata-se de um viés muito importante para o entendimento de certos processos no evento comunicativo.

Em um primeiro momento dos estudos da Linguística Textual, o termo coerência não era diferenciado de coesão. Essa fase teve como principais representantes Halliday & Hasan com *Cohesion in English* (1976, *apud* Mendes, 2012), obra clássica, em que os autores apresentaram teoricamente a coesão textual e os mecanismos de coesão da língua inglesa.

Já em um segundo momento, representado por Beaugrande e Dressler (1981), os dois fenômenos (coesão e coerência) são diferenciados. Foi nessa fase que a coerência passou a ser entendida não como uma propriedade textual, mas como uma ação do leitor, com seus conhecimentos de mundo, objetivos, experiências, ou seja, tudo o que é constituído por meio da interação texto, autor e leitor. Esse complexo fenômeno, então, deixa de ser visto como concernente à superfície textual, passando de fato a ser construído, quando leitor e autor interagem por meio do texto.

A coerência não é apresentada, pois, como mero traço do texto, mas sim como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional. Assim, a simples justaposição de situações em um texto pode ativar

operações que criam relações de coerência. (cf. Marcuschi, 1983). Nas palavras de Koch (1989, p. 18-19):

(...) a coerência, responsável pela continuidade de sentidos no texto, não se apresenta como mero traço dos textos, mas como resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional.

Também ao abordar a noção de coerência Antunes (2005) esclarece que esse conceito tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Não se deve levar em consideração apenas a forma material, padronizada e definida do texto. Esse aparato linguístico dependerá também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Portanto, a coerência do texto é linguística, mas é, também, contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua.

Para autora, é comum distinguir entre uma coerência macroestrutural (ou global) e uma coerência microestrutural (ou pontual), ambas correspondendo a dois níveis distintos de organização do texto:

**O global:** refere-se às relações que se estabelecem entre as sequências maiores do texto de forma a lhe conferir unidade.

**O local:** refere-se às relações que se estabelecem entre palavras em contexto de proximidade ou entre frases sucessivamente ordenadas da sequência textual.

Levando em consideração esses dois níveis, confere-se que a coerência de um texto deve estar conjuntamente determinada não apenas no plano local, mas ainda no plano global.

Charolles (1988) apresenta quatro metarregras que um texto coerente deve apresentar, a saber: metarregra da repetição, metarregra da progressão, metarregra da não contradição e metarregra da relação.

A **metarregra da repetição** remete a ideia de que, para que um texto seja (microestrutural ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência. Para assegurar essa recorrência, a língua dispõe de vários recursos, como as repetições, as pronominalizações as substituições lexicais, a elipse.

Os mecanismos de repetições expostos remete-nos aos diferentes tipos de retomada, ou diferentes modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela um fio textual condutor.

A **metarregra da progressão** diz respeito ao aspecto da informatividade, da progressão, ou seja, para que um texto seja (microestrutural ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que seu desenvolvimento contenha elementos semânticos constantemente renovados. Portanto, para que um texto seja coerente, ele não deve repetir indefinidamente seu próprio assunto, havendo a necessidade de acréscimo de mais elementos que venham aumentar a informatividade.

A **metarregra da não-contradição** exprime a ideia de que, para que um texto seja (microestrutural ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente.

E, por último, a **metarregra da relação** exprime a ideia de que, para que um texto seja (microestrutural ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que os fatos que ele expressa estejam relacionados entre si no mundo representado.

Dessa maneira, para que haja coerência, é necessário também que haja a possibilidade também de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. A coerência é entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o interlocutor tem para calcular o sentido desse texto.

Segundo Charolles (1988) nenhum texto é inerentemente coerente ou incoerente, já que tudo depende do receptor e de sua habilidade de interpretar as indicações presentes no discurso, de modo que ele consiga compreendê-lo de uma forma coerente. O receptor (ouvinte ou leitor) age como se este fosse sempre coerente e faz tudo para

calcular seu sentido, encontrando sempre um contexto ou uma situação dentro do qual a coerência possa ser estabelecida.

Para o estabelecimento da coerência, o conhecimento de mundo desempenha um papel não menos importante e decisivo, pois é necessário que o texto trate de coisas que façam parte dos conhecimentos do interlocutor; caso contrário, não haverá condições de se calcular o seu sentido e ele parecerá destituído de coerência. Adquire-se esse conhecimento de mundo com as experiências vividas, com o passar do tempo, por estar-se constantemente em contato com os fatos.

Segundo Storrer (2009), os autores ao formularem seus textos, devem fazê-los de maneira que os destinatários reconheçam a conexão entre seus constituintes e possam construir um modelo mental coerente do conteúdo do texto. Storrer (2009, p.104) afirma que

a orientação comum para uma sucessão obrigatória das partes de um texto é o elo entre o planejamento da coerência pelo autor e a construção da coerência pelo leitor. Devido a essa ordem obrigatória, o autor sabe, em cada trecho do texto, quais informações e quais referentes já foram introduzidos e pode – caso tenha havido um planejamento diligente do texto – referir-se cataforicamente ao que ainda está por vir.

Para a construção da coerência pressupõe-se que a recepção de texto há de ocorrer numa ordem que possa ser prevista pelo autor, pois já foi idealizada por este, contudo é sabido que há gêneros textuais como os manuais de guias turísticos que oferecem diferentes caminhos de compreensão para grupos de usuários com diferentes interesses e com um conhecimento prévio heterogêneo. Por outro lado, os gêneros textuais mais tradicionais, como os dicionários ou as enciclopédias, desde sempre foram recebidos de maneira seletiva e numa ordem não passível de ser prevista pelo autor. Nesse mesmo conjunto, incluem-se as mídias digitais e, por conseguinte o *corpus* desta pesquisa, que refere-se aos comentários de alunos no *Facebook*.

Na perspectiva sociocognitiva, a coerência é vista como um princípio diretamente ligado à possibilidade de o sujeito estabelecer um sentido para o texto. Trata-se do estabelecimento de uma relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma sequência linguística, possibilitando uma unidade de sentido, construída pelo interlocutor. Desse ponto de vista, a coerência dependerá de vários fatores interligados dos quais procede o texto em questão. Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que:

é importante frisar que coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais. Mas essa questão deve ser vista com cautela para não introduzirmos aqui um fator de subjetividade que venha a mascarar todo o processo de produção textual. A coerência não depende de um voluntarismo de um sujeito individual. E aqui devemos lembrar a noção de sujeito tal como a definimos ao longo deste trabalho. O sujeito é histórico e social, acha-se inserido em contextos mais amplos que ele próprio e não tem domínio pleno do autor e do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 122)

A coerência é uma causa e não uma consequência no caso da textualidade. Portanto, a coerência adquire um papel relativamente subjetivo, que não está apenas tecnicamente presente no texto, mas leva em conta o sujeito e quem o fez. Nessa perspectiva, o sujeito pressupõe uma coerência textual e procura meios para estabelecer sentidos para o texto; por isso, se o texto lhe parece a princípio incoerente, ele procura adicionar informações que faltam, por meio de ativação de seu conhecimento prévio, pela construção de conteúdos implícitos, o que nos permite afirmar que construímos a coerência do texto.

Nesse sentido, Koch e Elias (2008) reforçam que não basta apenas incorporarmos os interlocutores ao estudo dos enunciados, visto que os sujeitos se movem no interior de um tabuleiro social, suas convenções, suas normas de conduta e que lhes impõem condições, estabelece deveres e lhes limita a liberdade. Além disso,

toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.

Koch e Travaglia (1990) expõem que não existe o texto incoerente em si. Ele pode ser incoerente sim, mas “em” determinada e ‘para’ determinada situação comunicativa, lembrando que a coerência está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação.

A construção da coerência envolve da parte do autor como do interlocutor os mais variados conhecimentos, como descritos anteriormente. No entanto, para Koch e Travaglia (1989, p. 70-95), há outros itens funcionando como produtores de coerência:

**inferências:** para que se possa compreender integralmente um texto, há necessidade de se fazer uma série de inferências, que nada mais são do que operações pelas quais, utilizando seu conhecimento de mundo, o leitor de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar.

**fatores pragmáticos:** são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação determinada e podem ser de dois tipos: os **contextualizadores** propriamente ditos e os **perspectivos** ou **prospectivos**. Entre os primeiros estão a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre etc., que ajudam a situar o texto e, portanto, estabelecer-lhe a coerência; entre os segundos estão aqueles que trazem expectativas sobre o conteúdo e a forma do texto: título, autor, início do texto.

**focalização:** é concentração do produtor e do interlocutor em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva por meio da qual são vistos os componentes do mundo contido no texto. O produtor fornece ao receptor pistas sobre o que está focalizando, ao passo que este terá de recorrer a conhecimentos partilhados e crenças sobre o que está sendo focalizado, para poder entender o texto (e as palavras que o compõem) de modo adequado.

**relevância:** para que um texto seja relevante, é preciso que o conjunto de enunciados que o compõem seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema.

A esses fatores descritos por Koch e Travaglia, acrescentamos a referenciação – uma atividade discursiva que segundo Koch e Elias (2009, p. 131) trata-se de estratégias por meio das quais são construídos os objetos-de-discurso e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto. Quando o processo diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de referenciação. Ou seja, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer.

Ainda, é importante dizer que é por meio de práticas referenciais que os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstroem objetos cognitivos e discursivos, levando em conta o contexto como conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto, como explicam Koch e Elias (2006, p. 125).

Segundo Koch e Elias (2006, p. 125), para a construção dos referentes textuais, estão envolvidas as seguintes estratégias de referenciação:

- Introdução – é introduzido um novo referente que até então não havia sido mencionado no texto. Esse processo pode ocorrer de forma *ancorada* ou *não ancorada*.
- Retomada – refere-se ao processo de manutenção do objeto do discurso, ou seja, reativa-se um referente já apresentado no texto por meio de uma forma, de maneira que o referente permaneça em foco.
- Desfocalização – trata-se da introdução de um novo referente, criando uma nova focalização. O objeto retirado de foco permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Nessas estratégias de referenciação estão envolvidos fenômenos linguísticos, sociocognitivos e culturais que registram a categorização da realidade sob o filtro das percepções humanas em práticas discursivas sociais e interativas. Nesse processo, as



estratégias de referenciação contribuem para a progressão temática e textual, à medida que introduzem, retomam e desfocalizam os referentes no processo discursivo no texto.

Koch e Elias (2006), apoiando-se em van Dijk e Kintsch (1983), classificam a coerência em:

**coerência sintática:** está relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários, isto é, diz respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas (em termos de ordem dos elementos, seleção lexical etc.), bem como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica. (Koch e Elias (2008, p. 194-5)

**coerência semântica:** refere-se às relações de sentido entre as estruturas – palavras ou expressões presentes no texto. Uma exigência para que exista coerência semântica é o **princípio da não contradição**, ou seja, para que um texto seja semanticamente coerente, não deve conter contradição de quaisquer conteúdos, postos ou pressupostos. (id. *ibid.*, p. 196).

**coerência temática:** exige que todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento; ou, se não o forem, que seja possível ao interlocutor perceber, sem dificuldades, a razão de sua presença no texto, por exemplo, no caso de inserções explicativas, avaliativas, retrospectos, pequenos recursos etc. (id. *ibid.*, p. 196).

**coerência pragmática:** está relacionada aos atos da fala que o texto pretende realizar. Sendo o texto uma sequência de atos de fala, tais atos devem estar relacionados e obedecer às condições para a sua realização. (id. *ibid.*, p. 202).

**coerência estilística:** determina que, em cada situação interativa, o produtor do texto se utilize da variedade de língua adequada, em termos de léxico, estruturas sintáticas etc. (id. *ibid.*, p. 203).

**coerência genérica:** diz respeito às exigências do gênero textual, determinado pela prática social no interior do qual o texto é produzido,

isto é, o propósito comunicacional, a forma composicional, o conteúdo temático, o estilo e as condições de produção inerentes a essas práticas. (id. *ibid.*, p. 204).

Diante das questões mencionadas sobre o fenômeno da coerência textual e seus fatores, é imprescindível lançar um olhar mais atento a estes fatores em relação às mídias sociais, considerando que em um texto os caminhos são dados pelo autor, mas as escolhas de leitura e o limite de até onde ir são do leitor.

A coerência, portanto, se dá em duas vias: de um lado, esse processo é construído pelo autor e, de outro, pelo leitor, o que obviamente ocorre em qualquer processamento textual. Para reafirmar essa proposição, Storrer (2009, p. 105) ressalta que:

mesmo no caso de texto sequencial, a estrutura de coerência prevista pelo autor não corresponde exatamente à estrutura que o leitor reconstrói durante o processamento do texto.

No caso de textos produzidos na internet, a diferença entre estruturas de coerência de leitor e do produtor textual será realçada por dois fatores: primeiro, o autor não pode prever os caminhos de leitura, e, em segundo lugar, a leitura ocorre tanto de maneira seletiva quanto parcial.

Nos estudos de coerência, Storrer (2009) relaciona três fatores que distinguem e influenciam efetivamente o planejamento e a construção de coerência do hipertexto, em relação aos textos convencionais. São eles:

1. processo de texto descontínuo – para a construção da coerência a continuidade tópica é relevante. Como no hipertexto é o hiperleitor que terá não somente a tarefa de selecionar a informação, mas também a responsabilidade de estabelecer uma ligação coerente entre os módulos informacionais que lê, cabe a ele, no processamento de leitura, garantir a continuidade tópica nos dois nós sequenciais pelos quais optar. Por sua vez, cabe ao produtor hipertextual orientar o hiperleitor de modo que este

evite ligações que causem descontinuidade tópica, para que elas não prejudiquem a construção de conhecimento.

2. falta de limites visíveis nos documentos – por ser o hipertexto topográfico, ou seja, sem limites definidos, não temos visibilidade de sua extensão como ocorre em textos convencionais. Em um livro, por exemplo, está tudo organizado de maneira sequencial: temos a capa, apresentação, índices com os capítulos organizados para uma leitura mais “proveitosa”.
3. falta de uma sequência fixa de texto – o texto convencional como mencionado possui distribuição de conteúdo fixa, de maneira sequencial, contribuindo, portanto, para a relação entre o planejamento e a construção de coerência. Mas no hipertexto há um único ponto, onde existe sequencialidade: dentro de um mesmo nó.

Portanto, segundo Koch e Elias (2006, p. 214), a construção da coerência de um texto não é apenas o resultado da “soma” de palavras, frases ou de outros textos, mas de um projeto de dizer constituído em uma dada situação comunicativa, para alguém, com certa finalidade e de determinado modo, dentre tantos outros possíveis.

Além da materialidade linguística do texto (o explícito), esse também possui uma parte invisível (o implícito), no qual o leitor por meio de seus conhecimentos prévios que englobam: conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, conhecimento de textos e conhecimento interacional preencherá as lacunas do texto com base nas pistas propostas e nesses conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Também como já dito anteriormente o contexto é uma fator importante para a construção da coerência, pois ele diz respeito a todos os tipos de conhecimentos que temos na memória e a que recorremos em nossas práticas interacionais para entendermos e nos fazermos entendidos. (Koch e Elias, 2009).

## **CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO NA INTERNET**

### **2.1 Escrita digital**

A comunicação intermediada pelos dispositivos móveis tem se tornado alvo de debate acadêmico em várias áreas do conhecimento. Para compreender a presença entre nós dessas inovações tecnológicas, é preciso pensá-las numa perspectiva histórica.

Nesse sentido, destacamos a posição de Freitas (2005, p.12) para quem:

vemos às vezes com reservas o uso do computador, da Internet por um número cada dia maior de pessoas e nos perguntamos se a nova forma de leitura e escrita não estaria ocupando ou até desativando o lugar o livro enquanto códex. O acúmulo enorme de informações disponíveis e a possibilidade de acesso a elas a velocidade de uma comunicação em tempo real, aproximação de pessoas e de informações distantes, são fatos que ainda não compreendemos bem e, por não sabermos como lidar com eles, nos causa estranheza.

Freitas compara nossa estranheza, nos dias de hoje, em relação às inovações tecnológicas no mundo atual com a introdução da escrita nas sociedades de oralidade primária. Expõe o receio de Platão diante da escrita como uma tecnologia que viria diminuir a capacidade de memória presente na oralidade, visto que esta dependia profundamente da memória para preservar os relatos; sabia-se o que se podia recordar. Portanto, a escrita, bem como a existência de outras técnicas ao possibilitar o registro, libertou a mente do esforço de recordar.

Ainda, segundo Freitas com a chegada da escrita, outras características das culturas orais foram também alteradas da vida humana, das situações vividas, visto que a escrita resultou na distância e isolamento, levando as pessoas à introspecção. Outro marco que alterou a vida social e intelectual da época foi a invenção de Gutenberg, essa tecnologia da escrita produziu mudanças na vida e no discurso das pessoas e alterou seu

modo de pensar. Com esse advento, encerra-se definitivamente o trabalho da escrita reconstituir a palavra oral no espaço visual. Nesse sentido, Freitas (2005, p. 14) afirma:

portanto, podemos dizer que a impressão permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse. Da discussão verbal passamos à demonstração visual, que hoje, mais do que nunca, se faz presente na tela do computador, no texto eletrônico.

Da mesma maneira que a escrita modificou todo um pensamento da época, as novas tecnologias da escrita oportunizadas pelo computador e pela Internet, segundo Lévy (1996, p. 37), redistribuem a configuração do saber que havia se estabilizado com a impressão.

Assim sendo, é preciso compreender, conforme Freitas explica, que a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não ocorre por simples substituição, porém acontece por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade.

Para a autora, nós não devemos ter uma visão pessimista diante do novo, dos avanços mais recentes da Internet, mas adotar uma postura aberta, positiva, em busca de conhecimento que leva à compreensão das possibilidades que esta evolução nos trará. Nesse sentido, destacamos o pensamento de Lévy (1996, p. 11):

Certamente nunca antes as mudanças das técnicas, da economia e dos costumes foram tão rápidas e desestabilizantes. Ora, a virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do “devir outro”- ou heterogênese – do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização.

Dessa maneira, é proposto que nos coloquemos abertos a compreender a mutação contemporânea para poder atuar nela. Colocar-nos nessa perspectiva, possivelmente, transformará o novo em um terreno fértil, preparando-nos para recebê-lo.

Freitas acrescenta que oralidade, escrita e impressão não são eras, não correspondem de forma simples a épocas determinadas. As três, a cada instante e a cada lugar, se manifestam presentes e se misturam agora ao último pólo, a informática, surgida no final do milênio.

Muito se tem falado sobre as mídias digitais e seu uso interativo como novos instrumentos de participação, bem como sobre o acesso à informação e à introdução do público no mundo ligado em rede em tempo real. O avanço das mídias digitais não só facilitou a vida dos usuários do ambiente virtual, como também alterou permanentemente sua rotina.

Hoje, é possível, com um simples toque, estar no ambiente de trabalho, estudar, interagir com os amigos e familiares, fazer compras e/ou ter um momento de lazer com o entretenimento *on-line* – estes acontecimentos englobam os conteúdos produzidos por terceiros e os gerados pelos próprios usuários. Tais avanços tecnológicos têm influenciado significativamente todos os segmentos da nossa sociedade por meio das atividades desenvolvidas pelas comunidades virtuais e das informações que circulam na rede.

Castellón e Jaramillo (*apud Barbosa e Castro, 2008*) lembram que, em tempos passados, era a universidade que detinha o conhecimento. Atualmente, ela vem perdendo esse monopólio de conhecimento e o professor deixa de ser a única fonte de sabedoria e informação, já que os alunos participam de outras comunidades que fornecem diferentes informações, saberes e formas de relacionar-se com o mundo, como aquelas construídas no *YouTube*, *Orkut*, *Blogs*, *Facebook*, que são compartilhados publicamente na internet.

Para Fiorentini (2003, p. 37)

Se por um lado, as tecnologias contribuem para aumentar de modo significativo nosso acesso à informação, estas por si só não implicam conhecimento, assim como a mera existência de comunicação não implica a existência de uma comunidade, já que ambas constituem atividades das pessoas, e não dos equipamentos.

A autora ainda acrescenta que as mudanças que vieram com a tecnologia são necessárias em nossa sociedade. Elas não são simples, nem fáceis, nem rápidas, nem lineares, nem progressivamente sempre melhores. Existem altos e baixos, avanços e retrocessos, o que exige prudência e constância, perspicácia, postura de estudo sistemático, a fim de garantir seu aperfeiçoamento na direção desejada. (FIORENTINI, 2003).

Em tempos de mídias digitais, encontramos uma sociedade nascida em meio a uma cultura audiovisual que domina rapidamente a linguagem das novas tecnologias; tal código constrói discursos a partir de algum lugar e, segundo Barbosa e Castro (2008), essa interação acontece

a partir de um lugar no mundo, a partir de valores e (pré) conceitos, e nem todos aqueles que possuem acesso às tecnologias digitais chegam a refletir sobre a questão dos discursos. Esquecem também que os discursos – inclusive o jornalístico – não são neutros...

Tais considerações remetem-nos ao teórico Bakhtin (1997) que postula uma concepção de linguagem dialógica, ou seja, toda palavra, toda enunciação e, por extensão, todo o texto possui um caráter de duplicidade, em que a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado.

Sob essa perspectiva, o texto é constituído de diálogos e muitas vozes, ou seja, o sujeito constrói o texto com a presença de outros discursos, outros textos e com seu modo particular de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade social. Portanto, não há textos totalmente inéditos, nem discursos totalmente não comprometidos.

Ao reconhecer que os modos de aprender e os modos de formação evoluem, permitimos com isso desenvolver “a capacidade de reestruturar de forma espontânea o próprio conhecimento, para responder a demandas de situações em mudança”. (FIORENTINI, 2003, p. 43).

Segundo Gallardo (2013), a história das redes sociais surge a partir da resolução de um problema matemático que deu origem aos estudos da teoria de grafos, que posteriormente foi apropriada pelas ciências sociais com o nome de teoria das redes sociais. Trata-se das sete pontes de Königsberg, um problema resolvido pelo matemático Leonhard Euler em 1736, e que consistia em saber se seria possível transitar entre as duas ilhas que formavam a referida cidade e estavam ligadas por sete pontes diferentes sem que se repetisse a passagem por nenhuma. Euler provou que não. Para tanto, representou cada caminho como uma reta e as intersecções entre os caminhos como pontos.

No contexto da internet, as pessoas passam a ser representadas como *nós* das redes, e os laços entre elas, de amizade, de afinidade ou de outra natureza, como as linhas (arestas) que unem os nós. Partindo desse pressuposto, por meio de uma estatística, seria possível prever quantos laços poderiam ser formados com base no estudo das relações de duas pessoas ou instituições sociais quaisquer.

No que se refere à definição de redes, no dizer de Castells (2008, p. 566), encontramos:

são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação(...).

Tem-se nessa citação outro conceito de rede que não possui limitação em suas dimensões. Sua mensuração é feita pelo número de conexões que um indivíduo pode fazer, e os próprios indivíduos são os elementos constitutivos dessas redes, ou seja, seus nós. (CASTELLS, 2008, p. 56)



Sobre rede social, Recuero (2009) define rede social citando Boyd & Ellison (2007), chamando a atenção para a possibilidade de construção de uma identidade (persona) através de um perfil ou página pessoal, em que há interação entre usuários por comentários e finalmente a exposição da rede de cada usuário. Nota-se que o último critério, que implica em demonstrar o número de conexões (ou amigos) de cada rede pessoal é um fator em mudança. Grande número de usuários do *Facebook*, hoje, limita quem pode ver publicamente suas conexões somente a um número de amigos em comum.

Além dessa definição utilizada, Recuero (2009) também descreve como se constitui uma rede social

uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões ( interações ou laços sociais). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. (RECUERO, 2009, p.24)

As redes sociais, para as autoras Carvalho e Kramer (apud Shepherd e Saliés 2012) popularizaram-se rápida e massivamente, trazendo muitas novidades no campo da comunicação. As autoras afirmam que o principal da existência dessas redes é preponderância da interatividade na construção ou na troca de informações. Nas redes, as pessoas agrupam-se de acordo com seus interesses em comum. Dessa maneira, esse tipo de ambiente possibilita a representação virtual dos relacionamentos entre os seres humanos em seu mundo real.

Tais colocações, portanto, ilustram as redes sociais como um local de comunicação mediada por dispositivos móveis, proporcionando, de certa forma, a maior interação social entre os indivíduos.

Como a internet é um cenário dinâmico baseado no fluxo e troca de informação, a rede pode ser caracterizada pela diversidade de serviços e produtos disponíveis no espaço virtual, provocando uma mudança no cotidiano em todos os segmentos, social, cultural, econômico e educacional.

A rede social escolhida como contexto do objeto de estudo deste trabalho é o *Facebook* porque, como as demais redes, popularizou-se rápida e massivamente, trazendo muitas novidades no campo da comunicação. Em consonância com as autoras Carvalho e Kramer (*apud* Shepherd e Saliés 2012, p.80), assumimos que o pressuposto-base da existência dessas redes é a preponderância da interacionalidade na construção ou na troca de informações. Nas redes, os indivíduos possuem uma página com seu perfil social, no qual colocam sua foto de identificação e seus *links* de páginas favoritas na internet, exibem seus gostos musicais e bibliográficos, postam vídeos e fotos, associam-se à comunidades de pessoas com interesses comuns, adicionam novos amigos, e, desse modo, a rede exponencialmente cresce. Dessa maneira, esse tipo de site atua como representação virtual dos relacionamentos entre os seres humanos em seu mundo real.

O *Facebook* continua sendo a rede de relacionamentos mais popular no Brasil. O site G1.globo.com revela que o site teve 66,54% de participação dos usuários dessa rede, no mês de abril de 2013 com crescimento de 21,97 pontos percentuais em relação ao mês de abril de 2012.

### **2.1.1 *Facebook*: espaço de escrita e leitura**

A Internet dispõe de uma variedade imensa de tipos de textos que podem ser construídos com os vários recursos técnicos que o computador coloca à disposição. Tais recursos deram vazão a novas formas de comunicação, como e-mails, blogs, Twitter, *Facebook* e páginas da web. Todavia, essa transformação gera opiniões diversas, e muitas vezes preconceituosas, principalmente acerca da escrita.

Para Sardinha (*apud* Shepherd e Saliés 2012) definir o que é um texto em registros feitos por meio de e-mails, blogs, tweets, mensagens de *Facebook* e webpages

torna-se um desafio porque os registros realizados pela Internet possuem convenções que os distanciam dos documentos em papel a que estamos acostumados e que serviram de base para a noção de texto da Linguística. Esse tipo de registro ainda é uma questão controversa e, por isso não é possível aprofundá-la, pois apresentam ramificações teóricas complexas e isso foge ao objetivo deste trabalho.

Freitas (2005), observa os aspectos da escrita que permeiam a Internet, em que o oral e o escrito se dissolvem, principalmente levando-se em conta as condições de produção discursiva digital de um tipo de “fala” que faz uso da escrita mediada pelo teclado. Contudo, a autora, quanto ao processo interativo de produção discursiva na conversação face a face e na interação como em *chats*, e-mail, *tweets*, *Facebook* na Internet afirma:

com implicações no uso do código escrito e nas escolhas linguísticas mais próprias da linguagem espontânea e informal oral cotidiana, há algumas semelhanças entre ambas as conversações: tempo real, correção *on-line*, comunicação síncrona, linguagem truncada e reduzida, etc. Mas, há também algumas diferenças que, contudo, confirmam o processo simultâneo de construção da linguagem e do discurso. Podemos resumi-las na *realidade “real”* da conversação cotidiana e na *realidade “virtual”* da conversação internáutica: interação face a face X interação virtual; espaço real X espaço virtual; comunicação real X comunicação virtual e língua falada X língua falada-escrita.

É por meio dessas condições e situações de produção textual que se tornou possível aos “internautas” a criação de vários recursos de comunicação para compensar o uso de expressões não-verbais como: gestos, mímica, entonação. No lugar desses, no ciberespaço, utilizam-se outros recursos como: os *emotions*, abreviações, redução de palavras, acrônimos e neologismos, entre outros.

Em consonância com esse pensamento, Sardinha (*apud apud* Shepherd e Saliés 2012, p. 74) ressalta que:

é concebível que as práticas textuais dos usuários do mundo virtual sejam pelo menos em parte calcadas em suas experiências no mundo não virtual: um usuário de Facebook pode tomar emprestadas formas discursivas de sua experiência com bilhetes, cartas e conversação, por exemplo: quem escreve e-mail pode se basear em telefônica e recados, entre outros.

O autor ainda acrescenta que os textos da Internet convivem com outros pré-internet, dentro e fora do mundo virtual. Os “fora”, como menciona o estudioso, são registros não virtuais que ainda fazem parte da vida de usuários dos virtuais; “dentro”, porque na própria webesfera há reprodução de formas não digitais de comunicação como, por exemplo: versão digital de um jornal idêntico à versão impressa.

Freitas (2005) em suas reflexões sobre a linguagem da internet, explica que:

assim como o homem, para escrever e ler textos, inventou / criou discursivamente os sistemas de escrita (pictóricos, ideográficos e alfabéticos) e diversos recursos editoriais; assim como os escritores de romances, contos, novelas, poemas inventaram recursos de escrita para criar seu discurso estético; assim como os produtores de histórias em quadrinhos e de tirinhas também buscaram outros recursos gráficos, além do sistema de escrita, assim também os internautas estão revolucionando a escrita no ciberespaço, tanto como sistema quanto como processo discursivo.

Os usuários, dessa maneira, transferem e adaptam a linguagem já adquirida no decorrer de sua existência à linguagem da Internet. Ao fazer registros na Internet, não se apropriam, apenas, de um novo instrumento técnico revolucionário ou de novos códigos sonoro-visuais ou gráfico-auditivos comunicativos para escrever e ler, mas, principalmente constroem-se um novo objeto conceitual mediado por novos tipos de interação linguística, social e cultural.

Para darmos início a esse assunto, chamamos a atenção para o fato de que, segundo Elias (2000), nem todo texto digital é um hipertexto. Contudo, todo hipertexto, por sua própria constituição, é um texto digital. Consideramos, pois, texto digital, todo texto cujo espaço de escrita é a tela do computador, entendendo espaço de escrita como todo o campo físico e visual definido por uma particular tecnologia de escrita.

Vale comentar que a autora assume como pressuposto a hipertextualidade como princípio constitutivo de muitos textos fora do ambiente da rede, embora a internet seja o meio natural para a constituição do hipertexto. Elias (2012, p. 90) reafirma que o texto na tela do computador se aproxima do texto em código e do texto em volume impresso por fazer uso de dispositivos que situam o leitor em relação ao modo de organização textual. Porém, a autora menciona que, segundo (Manovich, 2002), o texto na tela do computador, pelo próprio espaço em que é produzido, tem características que o diferenciam de outras práticas textuais historicamente constituídas como, por exemplo, a sua reticularização concebida para além da escala da percepção e cognição humanas, visto que oferece ao leitor milhões de combinações entre textos ou passagens de textos.

O hipertexto possui uma grande e visível diferença entre os textos tradicionais, pois é elástico, flexível por ter em sua composição *links*, que se relacionam com outras páginas do mesmo tipo. Elias (1999, 2000, 2005, 2012), respaldada em estudos do texto realizados por Marcuschi e Koch, e em diálogo com teóricos de outros campos de conhecimento, como Lévy, Babo, Bolter, Cavallo e Chartier defende que o hipertexto:

não é a simples soma de textos, mas um texto aberto ou múltiplo que se constitui como um evento comunicativo a partir da realização de um percurso do leitor em uma dada sessão.

Tal multiplicidade é facilmente visível, pois as diversas semioses se fundem de tal maneira que nos deparamos com um mundo de palavras, imagens, sons, movimentos que parecem não ter fronteiras limítrofes entre si. Essa coocorrência de vários modos de representação da linguagem (semioses) que se integram na construção de significados

em interações sociais é definida como multimodalidade, segundo indica estudiosos como Marcuschi (2003) e Dionísio (2005).

Segundo Mendes (2012, p. 69), a multimodalidade é uma característica do hipertexto que contribui para a produção de sentido. Mas essa peculiaridade no hipertexto possui dois diferenciais em relação aos textos convencionais. Em primeiro lugar, no hipertexto, as singularidades dos diversos meios são preservadas e, ao mesmo tempo, contribuem reiterando, enfatizando e complementando os sentidos uns dos outros. E, em segundo lugar, a multimodalidade hipertextual permite a interação simultânea entre os vários tipos de linguagem, conferindo um maior dinamismo nos processamentos textuais e proporcionando maior interação entre leitor, texto e máquina. Contudo, o importante é perceber que todos esses elementos são fundamentais para a construção dos sentidos no hipertexto.

Contudo, o importante é perceber que todos esses elementos são fundamentais para a construção dos sentidos no hipertexto.

Essa nova forma de escrita e comunicação é formada por uma rede em que novas conexões surgem conforme o momento e a necessidade. Com ele, escrevemos e lemos com a possibilidade de abrir “janelas”, de fazer *links* e conexões com outras ideias, outros participantes, outros fragmentos, ou de acordo com as escolhas feitas pelo seu leitor.

Levando em conta os estudos atuais, também assumimos a perspectiva de Elias (2012, p. 91) que considera o texto e o hipertexto como um *continuum*:

há entre texto e hipertexto semelhanças, bem como traços peculiares a um e a outro decorrentes do espaço onde são produzidos. Ora essas semelhanças são mais acentuadas, ora são as diferenças. Mas num e noutro casos, é bom lembrar que semelhanças e diferenças são historicamente justificadas.

O termo hipertexto se aplica a textos que utilizam estruturas não sequenciais e não lineares que criam ramificações, permitindo ao leitor virtual dar continuidade a sua

leitura com a liberdade de navegar por meio dos *links*. Em relação ao texto tradicional, o hipertexto não impõe ao leitor uma sequência hierárquica de partes a serem seguidas, mas sugere caminhos, trilhas no ciberespaço. (RAMAL 2002, p. 84)

O resultado dessa viagem é a multiplicação das alternativas de perspectivas dos usuários em conferir em tempo real outras informações para, assim, construir conclusões próprias acerca do assunto em questão. Entretanto, Xavier adverte:

Acerca dessa liberdade de escolha do leitor, lembremo-nos de que ela é uma liberdade possível, não ideal, pois o produtor do hipertexto é quem decide disponibilizar ou não *links* para outros hipertextos afins. Esses *links* hipertextuais podem, diga-se de passagem, apenas respaldar o ponto de vista do seu autor, embora a transparência das ideais e posições seja um traço inerente à própria concepção da rede informacional. (XAVIER, 2010, p. 211).

Por sua vez, Elias (2012) adverte que a hipertextualidade não é um princípio exclusivo do hipertexto, pois nos deparamos diariamente com textos que contêm elementos de conexão que, no papel, indicam a hipertextualidade. Portanto, os *links* não são uma invenção do hipertexto, mas se configuram e operam de modo diferente nesta ou naquela produção. Ao fazermos a leitura de um texto, os elementos de conexão solicitam do leitor que vá até o texto sugerido; na tela do computador, são esses elementos que trazem o texto até o leitor, a um clique ou toque na tela, apontando para a variação no modo de leitura.

Essas reflexões encontram respaldo nos estudos de Lévy (2006) que ao tratar do conceito de hipertexto, afirma que esse conceito encerra os princípios de metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade e encaixe de escalas, exterioridade, topologia e mobilidade dos centros.

- ✓ O princípio da metamorfose: o hipertexto está sempre em construção, renegociação. Embora possa permanecer estável

por algum tempo, sua extensão, sua composição e seu desenho estão em permanente constituição.

- ✓ O princípio da heterogeneidade: no hipertexto, os nós e as conexões são heterogêneas: imagens, sons, palavras e as conexões são encontradas no plano da memória; as mensagens multimídias e digitais encontram-se no plano da comunicação.
- ✓ O princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas: o hipertexto está organizado de forma que qualquer nó ou conexão pode revelar-se, quando analisado como sendo composto por toda uma rede.
- ✓ O princípio de exterioridade: o hipertexto cresce, diminui, (re) compõe-se constantemente, dependendo de um exterior indeterminado: novos elementos, conexões com outras redes.
- ✓ O princípio de topologia: no hipertexto, o curso dos acontecimentos é questão de caminhos. Tudo funciona por proximidade numa clara acepção de que a rede não está no espaço, é o próprio espaço.
- ✓ O princípio de mobilidade dos centros: o hipertexto não tem um centro: possui vários centros que são pontas luminosas móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes.

Em relação à interatividade, a autora Fiorentini (2003) subdivide a interatividade no hipertexto em dois momentos.

O primeiro tipo de interatividade é definido pela escolha do percurso, de acesso aos conteúdos por meio dos *links*. O segundo tipo de interatividade refere-se às dobras de sentido que resultam da combinatória entre as lexias, ou seja, constrói-se um percurso de sentido. Ambas as proposições são práticas interativas que evidenciam a postura ativa do leitor frente ao texto e contribuem para mudanças de paradigmas com relação à concepção de texto, em que o leitor assume uma postura ativa e propõe uma experiência mais aberta, mais ampla de leitura e escrita.



### 2.1.2 *Facebook*: caracterização e função

Originalmente chamado de *The Facebook*, trata-se de um site e serviço de rede social *on-line* que foi projetado em 4 de fevereiro de 2004, pelo americano Mark Zuckerberg, com a intenção de oferecer um canal de integração entre veteranos e calouros da Universidade de Havard. O sucesso foi tanto que a rede atingiu outras universidades e não parou de crescer.

A criação do *Facebook* passou por uma conturbada história desde o nascimento da empresa, com processos envolvendo outros “cofundadores” em ações milionárias. Para tornar ainda mais conhecido o conflito gerado pela criação dessa rede social, a história da criação do *Facebook* rendeu até um filme, baseado no livro “The Accidental Billionaires” escrito por Ben Mezrich. O diretor David Fincher e o roteirista Aaron Sorkin lançaram o filme “The Social Network”. No Brasil, sua estreia deu-se em dezembro de 2010, intitulado como “A Rede Social”.

Hoje, o *Facebook* tem usuários em todo o mundo, e as conexões aumentam constantemente. Para cadastrar-se à rede, é necessário acessá-la pela URL: [HTTP://www.facebook.com](http://www.facebook.com). O primeiro passo é acessar a rede inicial do serviço, que já contém um formulário para cadastro. O usuário precisa preencher todo o formulário com as suas informações pessoais corretas, tais como: nome, sobrenome, e-mail (que posteriormente será utilizado como usuário de acesso), senha, sexo e data de nascimento. Na própria página, o usuário é orientado de que o acesso é gratuito e sempre será.

A rede social *Facebook* foi escolhida como contexto *on line* deste estudo pelo seu caráter social, interativo e de abrangência mundial. Analisar como se dá a constituição da coerência na escrita de alunos no *Facebook* é nosso objetivo, pois, segundo pesquisas, já mencionadas acima, é a rede mais visitada no Brasil, portanto a mais atraente, com um maior número de recursos e possibilidades de interação, que facilitam a troca de imagens e vídeos em tempo real, mesmo sendo acessada por um telefone celular.

Segundo Galli (apud Marcuschi e Xavier 2010, p. 155), “para suprir suas necessidades de se comunicar, interagir com o mundo que o cerca e ampliar seus

conhecimentos, o homem passou a utilizar-se dos mais variados recursos, acerca da língua e/ ou da linguagem. Tais recursos resultaram em um conjunto de linguagens técnicas”. Cada uma dessas linguagens é representada por diferentes tipos de elementos linguísticos e, por meio deles, os extralinguísticos, apontando suas características e especificidades. Da mesma forma, a linguagem virtual não pode ser vista como uma exceção, pois ela apresenta características particulares de uma área técnica – a informática.

O *Facebook* tem como característica técnica a possibilidade de publicação instantânea de textos, imagens, músicas, fotos, mensagens, etc. Nessa rede, novos amigos são feitos e os antigos são reencontrados. Por ser uma rede de relacionamento virtual é dinâmica e interativa. Por esse motivo, o *Facebook* pode ser considerado uma ferramenta de comunicação digital, um meio de difusão da Internet que facilita a comunicação, veiculação de serviços e/ ou informações.

Ainda, o *Facebook* constitui mais um meio de articulação da escrita, fortalecendo as trocas dialógicas entre os usuários que navegam nas redes de relacionamentos. Segundo Ramal:

a situação da pragmática da comunicação está irremediavelmente transformada. Entramos no que Pierre Lévy chama de terceiro polo do espírito humano: o polo informático-mediático. Enquanto nas sociedades da oralidade primária os interlocutores partilhavam o mesmo contexto, e na era da escrita surgia a possibilidade dos distanciamentos entre a produção do texto e o momento da recepção nos mais diversos contextos, situações ou épocas, hoje temos atores da comunicação conectados a uma rede, dividindo um mesmo hipertexto, numa relação totalmente nova com os conceitos de contexto, de espaço e de tempo das mensagens. (RAMAL, 2002, p. 80).

Lévy (2007) considera “a internet como um meio de comunicação que se enquadra no dispositivo “Todos e Todos””. Isso significa a emergência de uma inteligência coletiva, ou seja, estamos na direção de uma potencialização da

sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação e isso tudo graças a essas novas formas de cooperação e coordenação em tempo real.

Ainda, Lévy salienta que o ciberespaço permite a combinação de vários dispositivos e interfaces interativos, que favorecem a co-construção, tais como: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo. O pesquisador Lévy (2007, p.69) define ciberespaço como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.

Recuero (2009) analisa a interação dos usuários de redes sociais como atores - pessoas envolvidas na rede, que atuam de forma a moldar as estruturas sociais, por meio da interação e da constituição de laços sociais. No entanto, devido ao distanciamento entre os envolvidos na interação social, principal característica da comunicação mediada por computador, os atores não são imediatamente discerníveis. A autora demonstra que, na verdade, trabalha-se com representações dos atores sociais, ou com construções identitárias do ciberespaço. Tais representações podem ser feitas por meio de um *weblog*, por um *twitter* ou mesmo por um perfil no *Facebook*. Para que essas representações estabeleçam um processo comunicativo, é necessária “a percepção do Outro”, por meio de elementos identitários na construção do *site*. (Donath, 1999 *apud* Recuero, 2009 p. 27). Sobre o assunto Recuero 2009 p. 27 sustenta:

no ciberespaço, pela ausência de informações que geralmente permeiam a comunicação face a face, as pessoas são julgadas e

percebidas por suas palavras. Essas palavras, constituídas como expressões de alguém, legitimadas pelos grupos sociais, constroem as percepções que os indivíduos têm dos autores sociais. É preciso, assim, colocar rostos, informações que gerem individualidade e empatia na informação geralmente anônima do ciberespaço.

Ainda Recuero (2009) afirma que, para que aconteça a interação social no ciberespaço, é necessário conhecermos esse local, bem como as ferramentas que utilizamos no processo de comunicação. Deve-se partir do princípio de que os atores, de início, não se conhecem. Outra situação que precisa ser negociada no momento da interação é a inexistência de pistas imediatas da linguagem não verbal e a interpretação do contexto. Tudo é construído pela mediação do computador. A autora ainda salienta as possibilidades de comunicação das ferramentas utilizadas pelos atores. São múltiplas as ferramentas que norteiam essa interação e que permitem que ela permaneça mesmo depois do ator estar desconectado do ciberespaço.

Com relação a essa interação mediada pela internet a autora ainda acrescenta que a comunicação pode dar-se de forma *síncrona* – acontece quando a interação se dá em tempo real, ou seja, os interlocutores estão em um mesmo momento temporal, com expectativa de resposta imediata, pois estão *on-line*, nos sistemas de mensagens como, por exemplo, *whatsApp*. Trata-se da forma mais interativa de comunicação mediada por aparelhos móveis, por serem normalmente bastante curtas e recebem *feedback* imediato dos demais interagentes. Para os estudiosos, a comunicação sincrônica é a modalidade de comunicação mediada pelo computador mais próxima à interação face a face. Outra maneira de comunicação mediada pelo computador é a forma *assíncrona* – ocorre quando a expectativa de resposta não é imediata. Os interlocutores podem levar algum tempo para responder ao que foi escrito, visto que nessa interação é sabido que os atores podem não estar presentes no momento temporal da interação. Nesse caso temos como exemplos, *Twitter*, *MySpace* entre outros.

A comunicação exercida pelo *Facebook* ocorre por meio da linguagem escrita, que possui um traço forte de imediatismo, por tratar-se de um dispositivo que implica a simultaneidade de composição, envio e recepção. Aqui, nesse espaço, o usuário tem a liberdade não só de responder ou enviar mensagens, mas de buscar informações,

transformar essa ferramenta em um espaço privilegiado de discussões, troca de experiências e co-construção de conhecimentos, possibilitando a aprendizagem colaborativa *on-line*.

O *Facebook* é uma rede social em que diferentes usuários conectam-se uns aos outros por meio de convites de amigos, que podem ou não serem aceitos. Após a efetivação da ligação, uma série de atividades podem ser executadas entre esses usuários. Conforme nos informa a especialista em redes sociais, Recuero (2009, p. 173):

o *Facebook* funciona através de perfis e comunidades. Em cada perfil, é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.). O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que os outros *sites* de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver perfil uns dos outros. Outra inovação significativa do *Facebook* foi o fato de permitir que usuários pudessem criar aplicativos para o sistema. O uso de aplicativos é hoje uma das formas de personalizar um pouco mais os perfis.

Ao tornar-se membro do *Facebook*, um usuário inicia um processo de adicionar conexões à sua rede. Novos amigos são feitos e os antigos são reencontrados, compartilham-se fotos, mensagens, textos ideias ou mesmo o que se está pensando no momento ou em qual lugar se está.

A maioria das mensagens é registrada em um mural. São informações postadas constantemente, atividades públicas dos usuários: adicionar amigos, publicar fotos, usar aplicativos etc. Esse mural pode ser visto por ordem cronológica de publicação ou por relevância, sendo que o Facebook considera mais relevante aquela publicação que gera mais atividades entre os outros usuários como comentários ou simplesmente apertar o botão “Curtir” abaixo da publicação e, assim, assinalar aprovação pela publicação.

As atividades mais comuns entre usuários são a troca de mensagens pessoais (que podem ser vistas apenas pelos usuários em questão, ou seja, são privadas e podem incluir fotos e *links* para qualquer *site* na internet, trocas de mensagens instantâneas por dois usuários que estão conectados no *Facebook* ao mesmo tempo) e trocas de

mensagens públicas (em que todos os membros das redes de ambos os usuários têm acesso à mensagem).

Esses usuários contemporâneos são classificados, hoje, como *nativos digitais*, ou seja, nasceram num mundo imerso em tecnologias digitais e desde sua infância convivem com aparatos diversos e associam um botão de mouse como porta para um grande mundo virtual. (Costa, 2006)

Costa (2006, p. 73) acrescenta que para esses nativos:

O espaço é cibernético; a realidade é virtual; o tempo é real; o correio é eletrônico; a velocidade chega a ser medida em nanossegundos (a bilionésima parte de um segundo); nosso lar ciberespacial é uma *homepage*; navegamos por ondas WWW, sobre as quais nos locomovemos através de *links*; nossos computadores se transformam ora em bancos, ora em museus, ora em bibliotecas, ora em livrarias, ora em lojas de CDs, ora em salas de visita, ora em salas de conferência, ora em escritórios virtuais...

O primeiro passo para fazer parte e, assim, usar o *site* para fazer coisas, ou melhor, dar início às práticas de letramento, é fazer o cadastro. Conforme exemplifica a Figura 1 abaixo:

facebook

E-mail ou telefone:  Senha:

☐ Mantenha-me conectado [Esqueceu sua senha?](#)

**Conecte-se rapidamente a seus amigos, onde quer que você esteja.**

O aplicativo Facebook agora está disponível em mais de 2.500 telefones.

- Navegação mais rápida e estável
- Compatível com os contatos e a câmera do seu celular
- Sem atualizações periódicas - apenas 1 fácil download

**Cadastre-se**  
É gratuito e sempre será.

Nome:

Sobrenome:

Seu e-mail:

Insira o e-mail novamente:

Nova senha:

Eu sou:

Aniversário: Dia:  Mês:  Ano:

Por que preciso informar minha data de nascimento?

Ao clicar em Cadastrar, você concorda com os Termos e que leu e entendeu nossa Política de uso de dados, incluindo Uso de cookies.

Crie uma página para uma celebridade, banda ou empresa.

Português (Brasil) English (US) Español Français (France) Deutsch Italiano العربية हिन्दी 中文(简体) 日本語 ...

Facebook © 2012 · Português (Brasil) Celular · Localizar amigos · Altalhos · Pessoas · Páginas · Sobre · Criar um anúncio · Criar uma página · Desenvolvedores · Carreiras · Privacidade · Cookies · Termos · Ajuda

Figura 1 Cadastro do Facebook.  
Fonte: Facebook (2012).

Vale mencionar que todas as informações adicionadas ao cadastro já começam a fazer parte do perfil do usuário.

Para dar continuidade ao cadastramento, o *Facebook* fornece aos novos usuários artifícios de localizar pessoas conhecidas que estão cadastradas em outros serviços de *e-mail* e de comunicação instantânea. Dessa maneira, é possível reunir e reencontrar as pessoas que já conhecemos e com as quais já se tem previamente um convívio virtual. Conforme ilustra a Figura 2 a seguir:


**Etapa 1**  
Localizar amigos

**Etapa 2**  
Informações do perfil

**Etapa 3**  
Foto do perfil


### Seus amigos já estão no Facebook?


Muitos de seus amigos podem já estar aqui. Procurar em sua conta de e-mail é o caminho mais rápido para encontrar seus amigos no Facebook.


 **Gmail**

Seu e-mail:

**Localizar amigos**

 **Windows Live Messenger** [Localizar amigos](#)

 **Windows Live Hotmail** [Localizar amigos](#)

 **Outro serviço de e-mail** [Localizar amigos](#)

[Pular esta etapa](#)

Figura 2 Etapas do cadastramento de um perfil no *Facebook*.  
Fonte: *Facebook* (2012).

Na Figura 3, sugere-se o preenchimento da escolaridade e do empregador. Isso também serve para que seja mais fácil encontrar amigos do meio educacional ou profissional, bem como para a aquisição de novos contatos. Durante essa etapa é possível procurar contatos que já utilizem esta rede social, por meio de um buscador de amigos.



**Etapa 1**  
Localizar amigos

**Etapa 2**  
Informações do perfil

**Etapa 3**  
Foto do perfil

### Preencha as informações do seu perfil

Essas informações o ajudarão a localizar seus amigos no Facebook.

Ensino médio:


Faculdade/Universidade:


UTF|

Empregador:

 UTFPR

 UTFSM  
Valparaíso, Valparaíso

 UTFV

 UTFSM

Adicionar "UTF" ▶

◀ Voltar

Salvar e continuar

Figura 3 - informações do perfil.  
Fonte: Facebook (2012).

Na Figura 4, o usuário pode se identificar na rede por meio de uma fotografia ou de uma imagem que já esteja em seu computador ou de uma foto tirada via *webcam*. Esses meios poderão facilitar o reconhecimento por pessoas que já utilizem o serviço fornecido pela rede social.



Figura 4 – Foto do perfil.  
Fonte: Facebook (2012).

Após realizar essas etapas de cadastramento, o usuário passa a fazer parte dessa rede e, conseqüentemente, como podemos observar na Figura 5, registrar as configurações pessoais que significam mostrar ao mundo quem é. Como vemos, imagens e texto escrito misturam-se na página. As mensagens são organizadas lado a lado, na parte superior e inferior, e entre as imagens, exigindo um tipo de leitura diferente do convencional. As informações das duas colunas à direita não têm relação com a coluna onde está a imagem do usuário.

A figura a seguir representa a confirmação do cadastro e a inauguração do perfil do usuário.



Figura 5 Interface do Facebook.  
Fonte: Facebook (2012).

As três etapas indicadas na figura acima não são obrigatórias, porém é recomendado que elas sejam preenchidas de forma mais precisa possível, pois, assim, ficará mais fácil encontrar os amigos participantes da rede. Vale mencionar que essas etapas poderão ser alimentadas ou atualizadas em qualquer outro momento. Após esse procedimento, o novo usuário estará apto a explorar o sistema e suas potencialidades sociais e participativas.

Ao efetuar o *login* o usuário é imediatamente direcionado para a página de *Feed de Notícias*. Nessa seção o usuário pode acompanhar o perfil de seus amigos conectados, sendo possível visualizar as atividades e acompanhar o dia a dia dos membros da rede.

A página de entrada do perfil, Figura 6, apresenta as atualizações de notícias e novidades dos membros dessa rede social. Quaisquer ações de atualizações implicam em monitoramento pelos membros pertencentes a essa rede social.

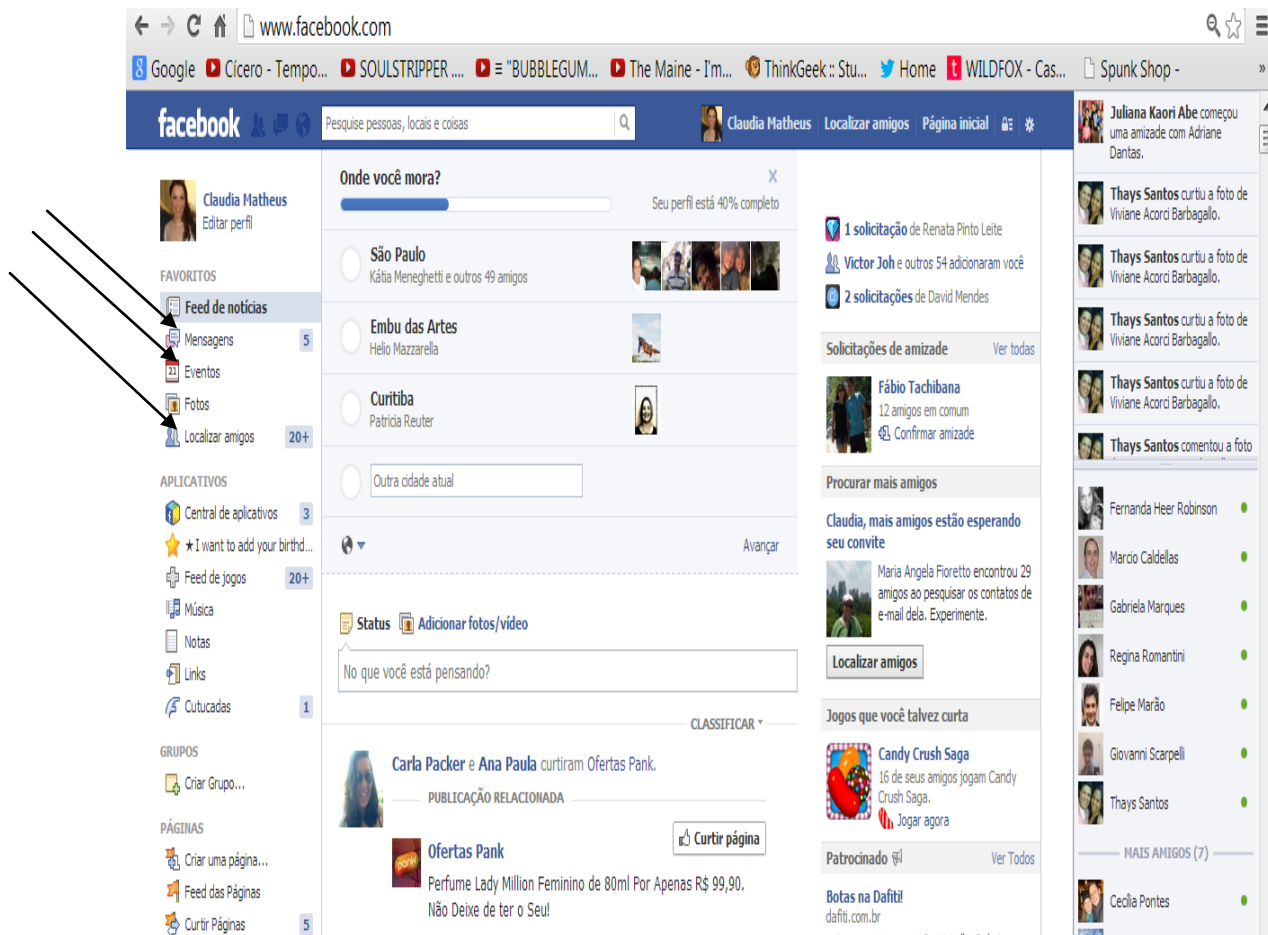


Figura 6: Página inicial do Facebook

A página principal divide-se em quatro colunas horizontais e uma vertical. A primeira coluna horizontal à esquerda mostra caminhos para outros tipos de interação, e nela podemos acessar as principais funções do sistema no que diz respeito à interação entre os membros de uma mesma rede.

Em **Mensagens**, é possível a troca de mensagens entre os participantes da rede de amigos ou das instituições que o usuário adiciona aos seus interesses. Esse campo de mensagem permite que as pessoas entrem em contato umas com as outras de forma privada e restrita, sem a gravação no Mural ou no *Feed de Notícias*.

Em **Eventos**, o usuário poderá criar eventos, agendá-los e convidar os membros da rede, podendo monitorar o retorno de sua solicitação. Ainda em eventos é possível que o usuário visualize os aniversariantes do dia conectados à sua rede.

Em **Localizar Amigos**, o sistema oferece a possibilidade de verificar novas solicitações de inclusão no círculo de amizades, também o sistema faz uma listagem de membros da rede que, possivelmente, sejam conhecidas pelo usuário, assim tornando fácil a localização de novos amigos para conectá-los à própria rede.

Ainda em relação à figura 6, a segunda coluna, situada à esquerda, apresenta as postagens dos amigos e oferecem caminhos que incentivam a interação por meio das opções *curtir*, *comentar* e *compartilhar* o que foi postado. Na terceira coluna, situada à direita, há propagandas com *links* patrocinadores do *site*. Os patrocinadores diferem nos perfis, de acordo com os interesses potenciais de consumo do usuário que são determinados por programas de mineração de dados e análise de perfis.

A quarta coluna, situada à direita, mostra as atividades dos amigos em tempo real, ou seja, as postagens, comentários e opção *curtir* que estão acontecendo no momento da visualização.

É por meio dessas ferramentas presentes no sistema que o usuário identificará no meio digital os elementos com os quais está habituado a interagir no meio físico, como cartas, agenda, um simples telefonema, multiplicando relações do seu convívio social na internet. A internet por meio das ferramentas é responsável por mediar a expressão, comunicação, interação e sociabilização entre as pessoas, o que caracteriza e constitui uma rede social. (Recuero, 2009).

Outra maneira de localizar amigos ou qualquer instituição que o usuário tenha interesse é por meio da barra que abriga as funcionalidades do *Facebook*, conforme podemos visualizá-la abaixo na Figura 7:

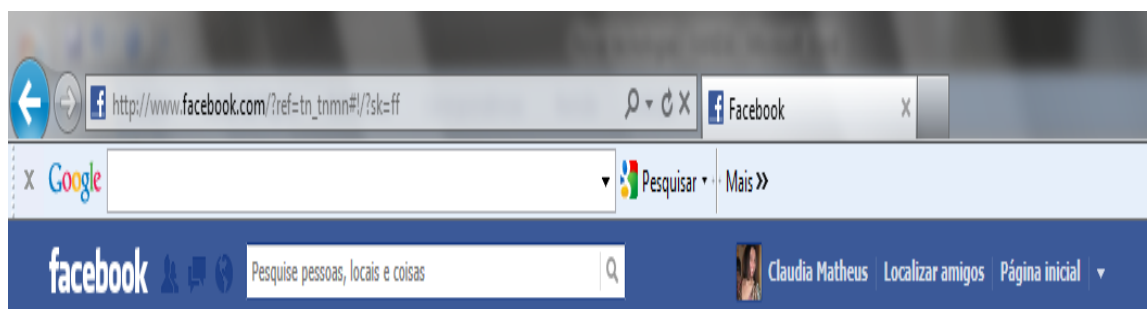


Figura 7: Barra de funcionalidade do *Facebook*.  
Fonte: *Facebook* (2012).

No campo “procurar”, no qual se insere o nome de um usuário, de uma empresa, de um livro, ou outros, será possível, se os itens buscados tiverem contas no *Facebook*, de a rede apresentar uma lista de opções relacionadas à busca.

O usuário também poderá acessar o *Feed de Notícias*, no menu, o qual são expostos conteúdos atualizados a todo instante para serem visualizados pela rede de contatos, e, da mesma forma, nessa área, é possível ver todas as postagens e atualizações dos perfis dos amigos. O objetivo do *feed* é manter os usuários atualizados em relação ao que ocorre na rede.

Na Figura 8, a seguir, são apresentados os caminhos que o usuário poderá utilizar para *links* e ações possíveis no *site*, conforme podemos verificar na linha destacada em cor azul, na parte superior da página.

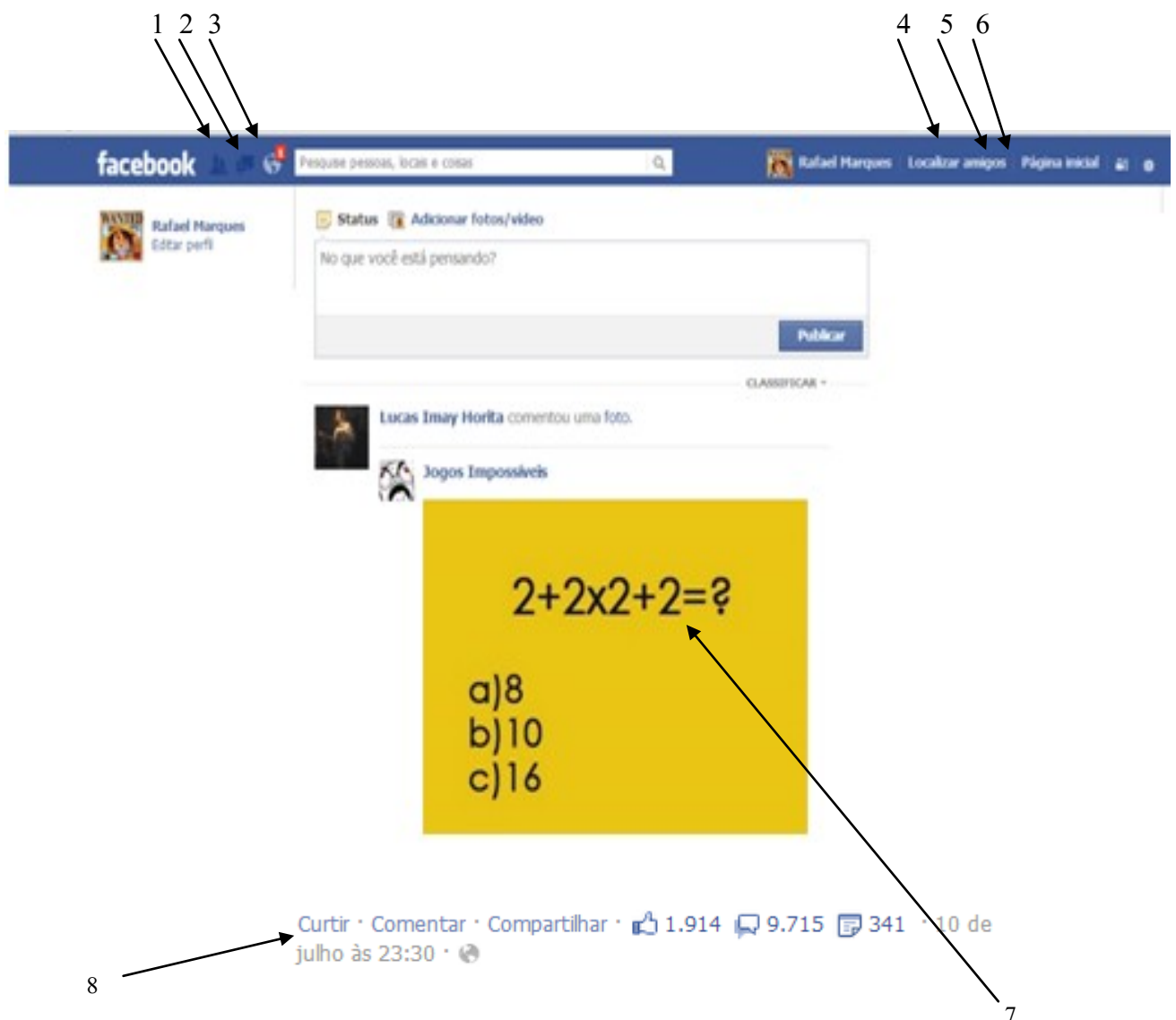


Figura 8: Características e ícones para *links* da página inicial

Os itens na figura 8 enumerados indicam as seguintes funções:

- 1 = aviso de solicitação de amizade.
- 2 = aviso de recebimento de mensagem privada.
- 3 = aviso de nome mencionado/ de comentários feitos pelos amigos que contém o nome do usuário.
- 4 = atualizador da página principal.
- 5 = *link* para atalhos de privacidade.
- 6 = *link* para as funções de anúncio, configurações de conta, configurações de privacidade, sair e ajuda.

7 = espaço onde os comentários, fotos e cartões virtuais dos amigos aparecem na página dos outros amigos.

8 = espaço reservado para que o usuário que recebeu a postagem faça um comentário sobre a informação do conteúdo visualizado.

Por meio de pesquisas recentes, conforme divulgado no RankBrasil (Recordes Brasileiros), o *Facebook* entra para o *RankBrasil* em 2012 por ser a rede social mais utilizada no país. Somente no Brasil já são aproximadamente 45 milhões de usuários, número que cresceu 180% em um ano.

Em todo o planeta são 901 milhões de utilizadores, que são responsáveis por mais de 3,2 bilhões de comentários e curtidas diariamente.

Os dados são referentes a 31 de março de 2012 e foram enviados pelo *Facebook* à Comissão de Segurança de Mercado norte-americana, como parte da documentação necessária para sua oferta inicial de ações.

Em relação ao número de usuários ativos por dia, a rede social já chegou a registrar 532 milhões. A marca anterior, de fevereiro deste ano, era de 483 milhões.



## CAPÍTULO 3 – CORPUS DA PESQUISA

### 3.1 Seleção do *corpus*

O *corpus* escolhido para a realização desta pesquisa compõe-se de mensagens postadas no *Facebook*, por alunos de 8º anos, participantes do projeto “Mural de notícias no *Facebook*” da disciplina de Desenvolvimento Acadêmico, Pessoal e Social, doravante (DAPS).

Com o intuito de averiguar como se dá a constituição da coerência na escrita de alunos no *Facebook*, apresentamos os *sites* que geraram os comentários que selecionamos como *corpus* desta pesquisa:

A imagem que veremos a seguir na figura 1 trata da notícia selecionada pelos alunos. Essa notícia foi escolhida devido a grande repercussão na época em que aconteceu a tragédia, bem como sua repercussão até os dias atuais, possibilitando a produção dos comentários. Para acessá-la, ao clicar no *site* marcado com a seta ao lado, o usuário terá acesso a notícias UOL.com.br.



Figura 1.

No *site*, conforme podemos observar na figura 2, há possibilidade do aluno por meio do acesso *link* (Menu), ler a reportagem da tragédia, assistir aos comentários de pessoas sobreviventes, bem como assistir às histórias de familiares das vítimas. Além disso, o aluno também pode ter acesso ao mapa do local onde estavam as Torres Gêmeas e seus arredores, fotos de diferentes ângulos dos aviões se chocando contra as Torres, de pessoas sendo socorridas, entre outras.

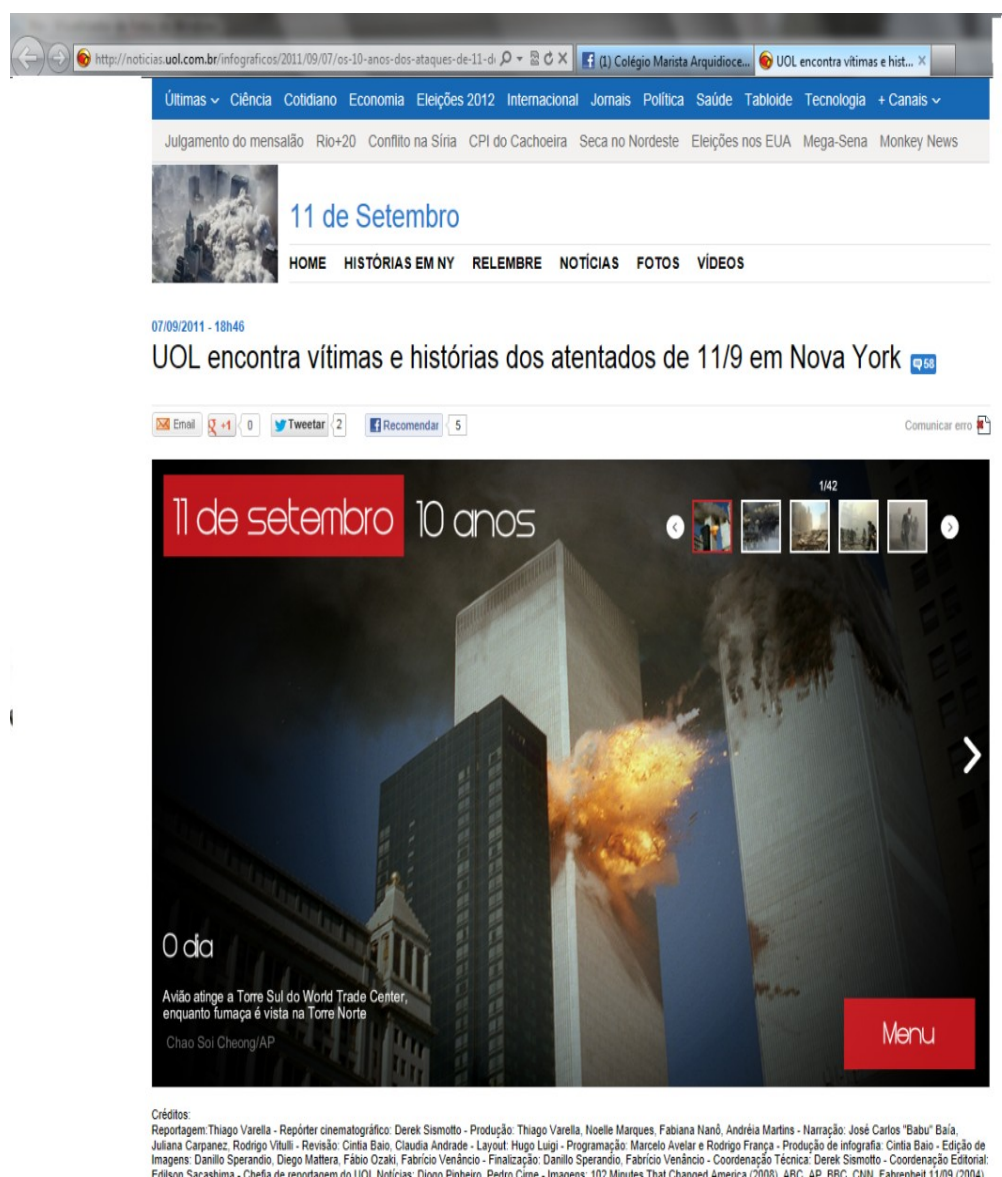


Figura 2.

Para colaborar com a atividade dos alunos, um dos professores envolvido nessa atividade postou um vídeo do Jornal Nacional referente ao atentado de 11 de setembro,

conforme podemos verificar na imagem 3. A notícia é transmitida pelos jornalistas Fátima Bernardes e William Bonner e ao fundo, simultaneamente, aparecem imagens do trágico acontecimento. sobre esse vídeo constam cinco comentários que farão parte da análise desta dissertação.



Figura 3.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa

Neste trabalho, conforme já afirmado, temos o objetivo de verificar como se dá a constituição da coerência na escrita de alunos no *Facebook*. Para tanto selecionamos um total de 36 comentários, realizados por 32 alunos, de 14 a 15 anos, que cursavam o 8º ano (turma A) do Ensino Fundamental II do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, no período da tarde (das 7h15 às 13h10).

O colégio, pertencente à Diretoria Regional Centro-sul, situa-se no bairro da Vila Mariana, de classe média e alta, e localiza-se próximo ao metrô Santa Cruz.

Participaram da atividade em torno de 200 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2011. Dos 200 alunos, selecionamos apenas a turma do 8º

ano A, pois segundo os professores da série, foram os que mais se dedicaram à atividade.

### **3.3 Atividade realizada**

O trabalho realizado pelos alunos refere-se a uma seleção de notícias escolhidas por eles mesmos que, sob as orientações dos professores, deveriam ser postadas na rede social *Facebook*, durante o segundo semestre. A atividade desenvolvida nas aulas de DAPS teve como objetivo desenvolver nos alunos a criticidade quanto às informações que são veiculadas na mídia de forma geral.

Para dar início ao trabalho, os professores montaram em sala de aula um mural com diversas notícias. Os alunos, separados em grupos, escolheram temas de interesse para dar início aos debates em sala de aula. Em um segundo momento, esse debate foi transportado para um mural de notícias criado na rede social do *Facebook*, com o objetivo de motivar as discussões sobre as reportagens e permitir que os alunos relacionassem outras informações à notícia selecionada. Além dos textos das notícias e mensagens dos alunos, havia a possibilidade de disponibilizar *links*, imagens e vídeos que auxiliavam no entendimento da notícia. Esses comentários foram inseridos na rede social *Facebook*, na qual foi criada uma *home page* pelos professores para acesso de 200 alunos participantes da experiência.

As instituições educacionais se veem envoltas por quantidades enormes de informações, o que gera angústia tanto no educador como no educando, pois ainda não se sabe como, onde e qual o melhor lugar para encontrar informações de fontes fidedignas. Uma das maneiras de assegurar que essas informações acessadas na Internet sejam relevantes no contexto educacional é permitir o contato e discussão de temas que são distantes do cotidiano escolar, assim como desenvolver também habilidades específicas como crítica, análise, criatividade, reflexão pessoal e interação social. Essa preocupação envolveu todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso, DAPS e Educação Física) e alunos dos 8º anos.

No início do trabalho foi solicitada aos alunos uma procura por notícias que apresentassem elementos como a fonte e especialistas mencionados no texto que as tornariam confiáveis. Com isso, cada grupo deveria fazer um resumo da notícia escolhida e postá-la no grupo do *Facebook* de sua turma. Todos os participantes de sua sala deveriam fazer comentários acerca da informação ou poderiam também utilizar do recurso “curtir” para indicar que o texto foi apreciado.

Os professores escolheram o *Facebook* por ser uma ferramenta muito atrativa e utilizada pelos alunos, além de permitir publicação rápida que pode veicular informações com grande velocidade para todos os participantes dessa rede social. Outro aspecto importante é desenvolver no estudante a capacidade de interpretar e de filtrar informações postadas na rede.

A disciplina de DAPS pertence ao quadro das ciências humanas e faz parte da grade curricular desse colégio. Ela tem como objetivo explorar ações que promovam e signifiquem o desenvolvimento humano acadêmico do aluno em relação a si mesmo, aos grupos dos quais participa e ao ambiente em que está inserido, responsabilizando-o pelo seu ofício/papel. Esse é um espaço/tempo fundamental na grade curricular das escolas maristas, pois contribui de forma significativa à formação integral do aluno. O componente curricular DAPS pode ser ministrado por um professor específico ou, ainda, por um titular ou regente que trabalhará, semanalmente, temas sugeridos pelos professores ou alunos, além de mediar cenas de conflito surgidas na turma.

O componente curricular DAPS, por tudo isso, caracteriza-se como espaço de convergência entre o conhecimento acumulado e os demais conhecimentos que permeiam o espaço escolar, dando suporte às práticas escolares.

Segundo o Projeto Marista (2010) é sabido que as características do mundo contemporâneo influenciam na construção da subjetividade das pessoas. Vivemos a era da revolução tecnológica, que aproxima distâncias, agiliza processos, aprimora mecanismos e impõe ritmos de vida em que relações se estabelecem no âmbito do instantâneo, do imediato, do acelerado. A interação virtual apresenta-se como mais uma possibilidade no estabelecimento de laços e vínculos, configurando-se como um novo campo de manifestação de conflitos e identificações.

Segundo o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010):

as tecnologias não se reduzem apenas a objetos materiais, com computadores, *scanners*, filmadoras e lousas digitais, nem à materialidade dos *softwares* para a edição de texto, som e imagem. A Unesco apresenta uma dupla concepção de tecnologia educacional: a) uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, como os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de *hardware e software*; b) modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração os recursos técnicos e humanos e as interações, como forma de obter uma educação mais efetiva. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010 p. 62).

Dessa forma, a emergência de uma cibercultura conceituada por Lévy (2007) como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, oferece desafios enormes à educação. Segundo a União Marista do Brasil (2010), o aparecimento dessa nova realidade amplia as possibilidades de expressão dos sujeitos. Esse novo espaço inclui a experimentação do virtual em realidades simuladas, com interações de personalidades e intensas trocas culturais com consequências éticas e estéticas ainda imprevisíveis, apresentando exigências teóricas e de uma nova ordem.

Sob essa perspectiva, a educação vai além do quadro-negro, das quatro paredes, e a comunicação se estende para além do aqui e agora. O modelo educacional atual deve, portanto, acompanhar, fazer parte desse momento/movimento em que cada vez mais a educação presencial fará uso de recursos tecnológicos e virtuais. Querendo ou não, esses recursos já fazem parte do cenário escolar sendo comum encontrarmos alunos com laptop, tablet, PDAs (*Personal Digital Assistants*) e celulares que mais se assemelham a computadores portáteis com acesso à internet, aos e-mails, com tocador de áudio digital, máquina fotográfica, editor de texto.

Assim, é necessário compreendermos o que é, para que, e como utilizar as tecnologias educacionais a fim de obtermos o horizonte da contemporaneidade, cujas tradições e inovações se interconectam como perspectiva para reflexão e ação.

Com relação a essa expansão tecnológica, Litwin (2001) ressalta:

São interessantes, nesse sentido, as análises das tecnologias (...) que expõem o problema: se sua utilização gera mais eficiência na aprendizagem – menor custo em menos tempo e com menos esforço – ao comparar o estudo de um mesmo tema utilizando ou não o computador, ou se o computador atua como ferramenta que possibilita a realização de novas tarefas e novas operações que não poderiam ter sido realizadas sem ele, o que equivale a propor se a tecnologia pode se transformar em ferramenta para pensar (LITWIN, 2001, p. 114).

Litwin (2001) acrescenta ser um consenso que as tecnologias e seus objetos técnicos definitivamente vêm afetando a história humana de várias maneiras: levam o estudante a interagir com saberes diversos, o objeto técnico é permanentemente reinventado e traduz descobertas, sendo um propósito para ações integradoras entre as diversas formas de conhecimento: é preciso aprender a aprender.

Essa atividade de postar no *Facebook* comentários com respeito à notícia selecionada pelo grupo abrange seis momentos, no qual os professores passam todas as orientações em sala de aula, inclusive fornecem o cronograma das atividades que deverá ser seguido, conforme podemos observar sua descrição abaixo:

- 1. criação do grupo no *Facebook*:** os professores de cada turma usam o *Facebook* para as publicações de notícias selecionadas pelos alunos. Nele qualquer pessoa do grupo pode expor suas ideias, pensamentos, opiniões acerca das informações postadas ou sobre qualquer outro comentário que queira divulgar, de qualquer lugar do planeta.

2. **inserção dos textos:** após uma busca na Internet por *sites* que contenham notícias digitais como “O Estadão” ou a “Folha de S. Paulo” por serem mídias confiáveis.
3. **divulgação:** os alunos são comunicados das datas que deverão postar as notícias de sua escolha.
4. **explicação:** os alunos são orientados durante as aulas presenciais acerca da construção de um resumo referente a notícia selecionada pelo grupo, pois, após terem postado a notícia escolhida, em seguida deverão postar também o resumo da mesma.
5. **revisão/Readequação do conteúdo:** os professores titulares fazem a leitura dos resumos postados na rede e também postam seus comentários.
6. **avaliações da experiência:** os alunos inserem comentários no *Facebook* e verificam os comentários dos professores a respeito do resumo da notícia selecionada, a fim de aprimorarem essa técnica e principalmente despertar o senso crítico ao ler uma informação advinda de mídias digitais, sabendo filtrar as informações postadas nesse meio.

### 3.4 *Corpus*

Como tendo visto no item 3.2, o *corpus* da pesquisa possui 36 comentários apresentados a seguir.





Arquidiocesano-8ªA/162532900490874?fref=ts

... BUBBLEGU... The Maine - I'm... Home Spunk Shop - MGMT - Kids - ...

Claudia Matheus Localizar amigos Página inicial

Recente Curtir Criar página

 **UOL encontra vítimas e histórias dos atentados de 11/9 em Nova York**  
noticias.uol.com.br

Personagens que viveram os atentados ao World Trade Center relembram seus dramas no aniversário de 10 anos do

11 de setembro

Curtir · Comentar · Compartilhar 29 32

29 pessoas curtiram isso.

A.L. : Super interessante! Tem varios detalhes bem legais de serem ditos e mostrados anos e muitos dados. Muito detalhado ebem feito!  
12 de setembro de 2011 às 17:31 · Curtir · 2

D.L. : muito legal...  
12 de setembro de 2011 às 17:54 · Curtir · 1

R.G. : Um atentado que abalou e ainda abala a economia mundial.Bem legal a noticia  
12 de setembro de 2011 às 19:19 · Curtir · 2

P.G. : Curti literalmente...haha  
13 de setembro de 2011 às 17:25 · Curtir · 1

Colégio Marista Arquidiocesano - 8ªA Realmente foi um atentado inesquecível que mexeu com todos( Caio Loureiro)  
13 de setembro de 2011 às 17:34 · Curtir · 2

cesano-8ºA/162532900490874?fref=ts

♥ "BUBBLEGU... The Maine - I'm... Home Spunk Shop - MGMT - Kids - ...

Claudia Matheus Localizar amigos Página inicial

nte Curtir Criar página

13 de setembro de 2011 às 17:25 · Curtir · 1

8 Colégio Marista Arquidiocesano - 8ºA Realmente foi um atentado inesquecível que mexeu com todos( Caio Loureiro)  
13 de setembro de 2011 às 17:34 · Curtir · 2

9 Colégio Marista Arquidiocesano - 8ºA E não é atoa que foi o maior atentado terrorista da história  
13 de setembro de 2011 às 17:35 · Curtir · 2

10 P. G. ... que mais me constrangeram, foram as de pessoas caindo das torres.  
13 de setembro de 2011 às 18:32 · Curtir · 2

11 K. T. ... Muito bom o infográfico, possui informações concretas além de ter quiz, mapas e fotos a respeito do ataque terrorista.  
13 de setembro de 2011 às 21:11 · Curtir · 5

12 Colégio Marista Arquidiocesano - 8ºA Nossa é verdade a parte das pessoas caindo são as piores  
13 de setembro de 2011 às 23:29 · Curtir · 2

13 M. V. ... Na verdade os ataques ocorreram por conta que a Al Qaeda queria destruir um patrimônio dos EUA e acabar criando uma guerra, isso entrou para a história  
14 de setembro de 2011 às 06:28 · Curtir · 3

14 D. C. ... q barbaro essas imagens hshs  
15 de setembro de 2011 às 12:59 · Curtir · 1



o Marista Arquidi... x



Claudia Matheus

Localizar amigos

Curtir



**Colégio Marista Arquidiocesano - 8ºA** compartilhou um link.

10 de setembro de 2011

Passados dez anos da tragédia, fica patente que antes do 11 de Setembro de 2001 os sinais emitidos pelo chefe alqaedista não foram devidamente considerados pelos órgãos de defesa e pelos 007 da inteligência norte-americana. Uma cronologia de etapas marcantes ajuda a mostrar a negligência...

Esse artigo de Wálter Maierovitch recupera parte da palestra do Prof. Alexandre Bartel Garcia. Leia e dê a sua opinião.

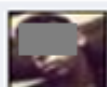
**Novo suspense « CartaCapital**

[www.cartacapital.com.br](http://www.cartacapital.com.br)

Curtir · Comentar · Compartilhar

15 4

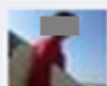
15 pessoas curtiram isso.



B.M

Mesmo 10 anos após o ataque, ainda existem controversas de quem foi o dono do ataque terrorista, uns dizem que foram a Al Qaeda, esse vídeo diz outra coisa

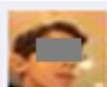
15 de setembro de 2011 às 14:40 · Curtir



G.S

bom na minha opiniao quem foi o dono foi o al queda pois eles estavam com raiva dos EUA depois de estabelecer bases americanas no afeganistao.

15 de setembro de 2011 às 15:49 · Curtir · 1



F.P

Realmente a mídia fala outras coisas a respeito do grupo que praticou esse ataque terrorista, apenas para que as pessoas não se preocupem tanto não fiquem com medo.

16 de setembro de 2011 às 18:18 via celular · Curtir · 1

18



F.P. E a pior coisa é que além desse ataque terrorista ocorrido ao world trade center que ficou marcado na mente de praticamente todas as pessoas do mundo, esse grupo de terroristas pode continuar com esse acidentes ao longo da história causando muitas mortes e só atrasando o desenvolvimento desse países.

15 de setembro de 2011 às 15:20 · Curtir · 3

19



G.L. Essa noticia é muito boa... não é a toa que teve 13 curtir... 1.0 ponto garantido em hahahha

15 de setembro de 2011 às 15:50 · Curtir · 1

20



P.G. A TV GLOBO escreve em suas reportagens AL CAIDA (em vez de AL QAEDA)...ridículo

15 de setembro de 2011 às 16:59 · Curtir · 1

21



D.C. Noss não sabia q as torres gêmeas eram tao altas

16 de setembro de 2011 às 12:48 · Curtir · 1

22



L.S. Apesar de toda a mídia ter falado sobre esse atentado "terrorista" eu ainda continuo achando q isso foi uma farsa

16 de setembro de 2011 às 14:10 · Curtir · 1

23



L.S. <http://www.youtube.com/watch?v=amWzUziIN0I> e depois assisti esse



**11 de Setembro - 10 anos de Farsa**

Assista: 911 Mysteries (legendado):  
<http://www.youtube.com/watch?v=92OXOcAq3wk&f...> Ver mais

<https://www.facebook.com/gabriel.teixeira.7906>

JC

×

21 de setembro de 2011 às 21:40 · Curtir ·  1

J.C

21 de setembro de 2011 às 21:41 · Curtir · 1

J.C

21 de setembro de 2011 às 21:59 · Curtir

F.T

22 de setembro de 2011 às 15:12 · Curtir · 1

F.W

2 de outubro de 2011 às 00:46 · Curtir · 2





lembrado a 10 anos enquanto no haiti morreram mais de 300 mil

1



16 de setembro de 2011 às 16:33 · Curtir ·  1



17 de setembre de 2011 às 11:51 · Curtir ·  1



×

17 de setembre de 2011 às 11:51 · Curtir ·  2



17 de setembro de 2011 às 15:54 · Curtir ·  1



17 de setembro de 2011 às 16:58 · Curtir ·  1



21 de setembro de 2011 às 18:43 · Curtir ·  1

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA COERÊNCIA**

### **NOS COMENTÁRIOS DOS ALUNOS NO *FACEBOOK***

#### **4.1 Procedimentos analíticos**

Neste capítulo, analisaremos a coerência de textos produzidos no Facebook. Com esse propósito, adotaremos os seguintes procedimentos:

1. análise da coerência no plano global considerando o conjunto de mensagens produzido em resposta à discussão proposta e ao espaço dessa discussão no Facebook;
2. agrupamento das mensagens de acordo com a focalização;
3. análise da coerência em cada um dos subconjuntos das mensagens formado com base no critério da focalização.

#### **4.2 Análise da coerência no plano global considerando o conjunto de mensagens produzido em resposta à discussão proposta e ao espaço dessa discussão no Facebook;**

A intenção de realizar a atividade no contexto digital, particularmente na rede social *Facebook*, ocorreu devido aos recursos oferecidos por esse espaço que oportuniza a construção de um ambiente educacional, no qual todos trabalham juntos. Além de suscitar o interesse dos alunos com relação à proposta, um contexto digital também cria oportunidades de aprendizagem quando os sensibiliza por meio de textos, discussões ou vídeos.



Inseridos na rede social *Facebook*, criada especialmente para a realização da atividade de DAPS, os alunos cumpriram atividades de postagem de comentários acerca da tragédia do 11 de setembro de 2001 durante os meses de setembro e outubro de 2011.

O contexto das redes sociais permite que os usuários comportem-se como em situações de conversas informais, porém, nessa situação de atividade proposta pelos professores, tentou-se estabelecer posturas condizentes com trabalho em questão.

Dentro desse contexto, a disposição das mensagens na rede também teve papel importante para o objetivo desta tese que é verificar como se dá a constituição da coerência na escrita de alunos no *Facebook*. Quanto ao tempo de postagens, combinou-se sua realização para os meses de setembro e outubro de 2011.

Embora possamos verificar uma quase sequência de datas e horários, vale mencionar que, por diversas razões, não foi possível determinar apenas um dia para essas postagens. Isso, contudo, não inviabilizou a atividade e não prejudicou a construção da coerência, pois, anteriormente às postagens, os alunos receberam orientação de que seus textos deveriam conter comentários com base no mesmo texto-fonte.

Em relação à identificação do aluno, para essa atividade, era obrigatório o aparecimento do nome do participante, visto ser uma atividade avaliativa, portanto, o anonimato, nesse contexto, não foi permitido.

A coerência dos comentários postados é construída em relação a esse contexto, a esse modelo cognitivo de como usar o *Facebook* para a realização da atividade, do cumprimento às regras postuladas pelos professores quanto ao uso da linguagem, do tempo da realização da atividade, da manutenção ao tema proposto, ou dos comentários relevantes ao texto-fonte.

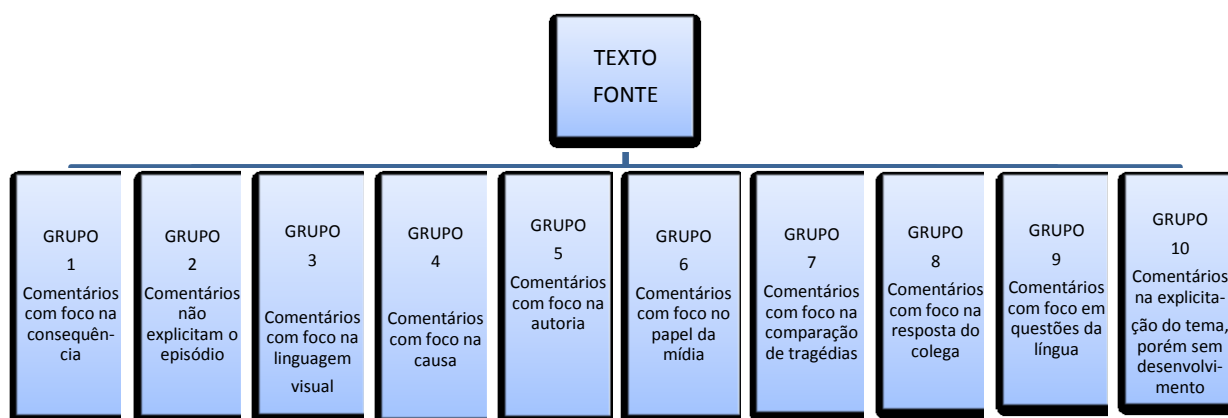
Realizamos a análise de como se dá a constituição da coerência na escrita dos alunos no *Facebook*, agrupando os comentários de acordo com a focalização. Embora cada grupo de mensagem apresente um foco em determinado ponto da tragédia, os comentários apresentam relevância para a manutenção do tema em desenvolvimento e também são relevantes entre si. Dessa maneira, verificamos que os conjuntos de mensagens estão relacionados e garantem a progressão semântica à medida que os comentários referem-se ao tema em discussão, ou seja, a produção das mensagens está

dentro de uma continuidade temática, garantindo, assim, a produção de um texto coerente.

Além disso, observamos que, para manter também a construção da coerência, os alunos utilizaram-se da repetição de termos que se referem ao texto-fonte, contribuindo para a sequenciação e continuidade do tema gerador dos comentários. Nos comentários, vê-se ainda a relação que eles estabelecem com o texto-fonte, até mesmo entre os próprios comentários, constituindo, assim, um todo interligado, ou seja, mensagens associadas ao tema e às próprias mensagens.

### 4.3 Agrupamento das mensagens de acordo com a focalização

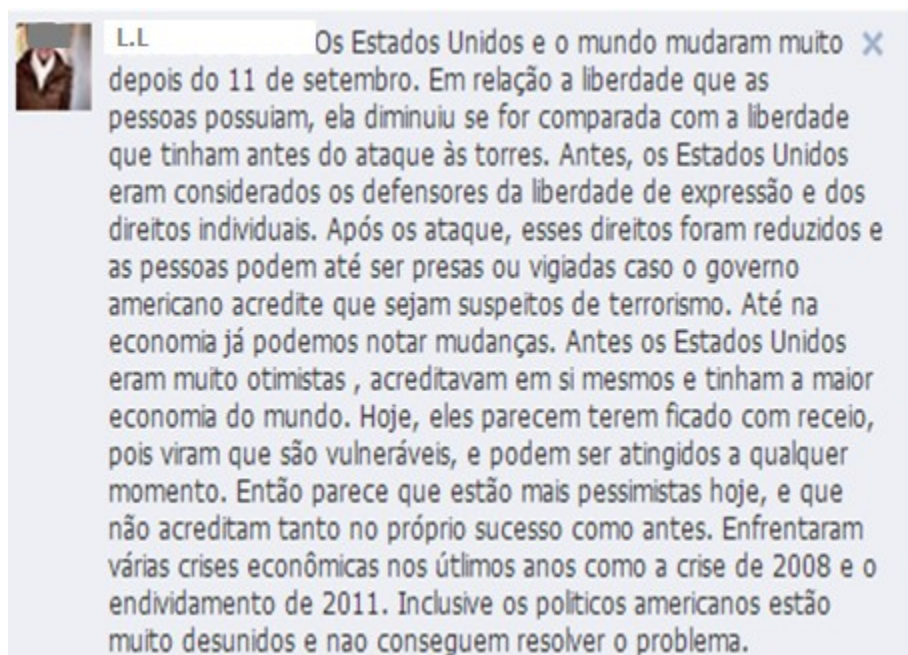
Para a análise, agrupamos as mensagens em blocos com base no critério da focalização. A seguir apresentamos um diagrama sinótico contendo a forma de como os comentários foram agrupados.



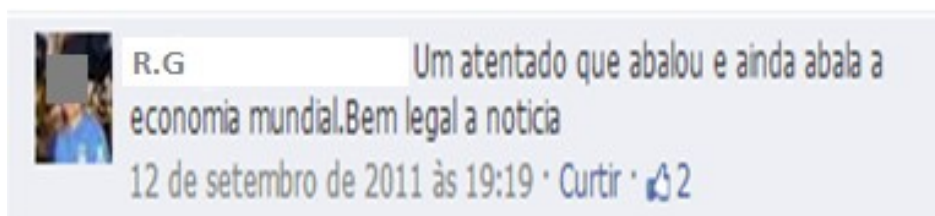
#### 4.4 Análise da coerência em cada um dos subconjuntos das mensagens formado com base no critério da focalização

**Grupo 1** – Comentários com foco nas consequências do episódio do 11 de setembro de 2001.

##### Comentário 1.



##### Comentário 5.



**Comentário 7.**



**Comentário 8.**



**Comentário 9.**



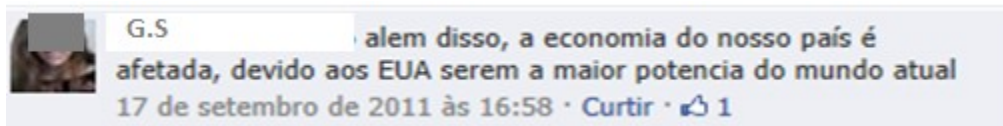
**Comentário 18.**



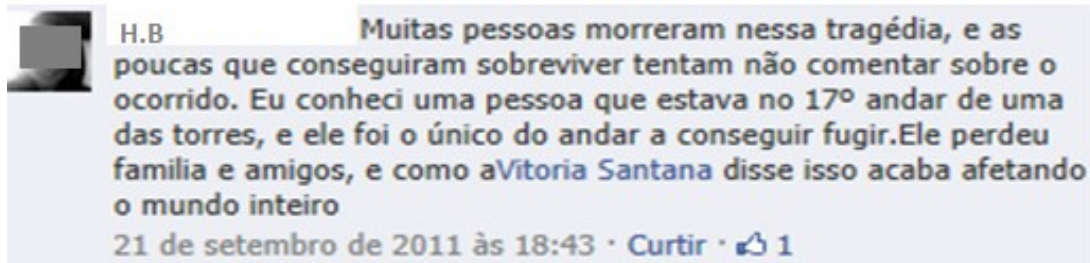
### Comentário 32.



### Comentário 34.



### Comentário 35.



No comentário 1, observamos que o aluno produz um comentário focalizando as mudanças que os EUA sofreram após o ataque ao *World Trade Center*: “Em relação a liberdade que as pessoas possuíam”; “Até na economia já podemos notar mudanças”. A coerência em sua escrita é constituída pela manutenção do tema: consequências da tragédia, a saber, a perda da liberdade da população e as crises econômicas que atingiram o país.

Quanto ao comentário 5, é possível notar que o aluno segue a proposta sugerida e contribui para a manutenção temática, pois faz menção a uma das consequências do atentado dizendo; “abalou e ainda abala a economia mundial”, porém não desenvolve o

texto explicando como esse fato ocorre. O aluno deixa para o leitor buscar em seu conhecimento prévio sobre como essa tragédia abalou e ainda abala a economia mundial, associado à notícia que é o tema gerador dos comentários. Dessa maneira é esperado que o leitor ative o texto-fonte na memória e em seu percurso de leitura e compreensão se aproxime do sentido pretendido pelo comentarista.

Ao final de seu comentário, o aluno explicita “Bem legal a notícia”, mais uma vez, não deixa claro do por que ser legal a notícia em questão. Espera-se aqui também, por parte do comentarista, que o leitor interiorize a intenção desse comentário e construa sentido para ele.

Em relação aos comentários 8 e 9 realizado pelo mesmo aluno, verificamos que seguem a proposta sugerida. Podemos dizer que os comentários apresentam referentes como “atentado”, “terrorista” que permitem ao leitor reconhecê-los ao acessar o texto-fonte na memória, contribuindo para a construção de sentido. Contudo, o aluno não o desenvolve, apenas menciona “mexeu com todos”, não deixando claro quem são as pessoas envolvidas. Nesse sentido, constatamos que, mesmo que o leitor não recupere o texto-fonte em sua memória discursiva, a construção da coerência não ficará comprometida. Os leitores poderão fazer associação com os outros comentários, à proposta da atividade, ou seja, comentar sobre a notícia do 11 de setembro de 2001.

O autor do comentário 18 produz seu texto expondo duas consequências para o ataque terrorista. A primeira refere-se à lembrança da tragédia que ficará marcada em todos. A segunda é a possibilidade da continuidade desses ataques ao longo dos anos, o que resultará em mortes e queda do desenvolvimento do país. Dessa maneira, o aluno atinge o objetivo proposto, mantendo seu texto vinculado ao tema e propõe ao leitor uma reflexão com respeito à persistência desses ataques. E ainda podemos acrescentar que, nesse comentário, o aluno estabelece em seu texto, conforme Charolles (1988) apresenta, a metarregra da relação, pois em seu texto é possível perceber que a continuidade dos ataques terroristas está relacionada ao grupo que praticou a tragédia nas Torres Gêmeas.

O comentário 32, a aluna remete ao tema principal, expondo as consequências que o atentado do 11 de setembro de 2001 trouxe ao Brasil, porém não explicita de que maneira ele é afetado. Essa lacuna fica ao encargo do leitor completá-la com seus conhecimentos acerca da tragédia e de suas consequências aos outros países. Já o

comentário 34 deixa explícito que a tragédia afetou a economia do Brasil. A aluna aproveita-se do referente do comentário 32, no caso, “acaba afetando o nosso país de algum modo” para acrescentar uma informação nova que manterá o elo entre o planejamento da coerência pelo autor e a construção da coerência pelo leitor.

Quanto ao comentário 35, a aluna expõe como consequência as muitas mortes que ocorreram com a tragédia do 11 de setembro de 2001 e para construção da coerência, a aluna acrescenta informação de seu conhecimento particular, no qual segundo Charolles (1988) para que um texto seja coerente, é preciso que seu desenvolvimento contenha elementos semânticos constantemente renovados. Neste caso, a aluna, conforme já dito anteriormente, acrescenta um dado novo que contribui para o aumento da informatividade, consequentemente, colaborando para a manutenção da coerência.

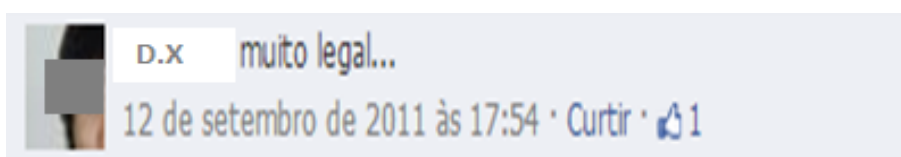
Desse modo, os comentários abrangem a proposta sugerida, são relevantes para o tópico em desenvolvimento, contribuem, então, para a construção da coerência.

**Grupo 2** – Os comentários não explicitam o episódio do 11 de setembro de 2001.

### **Comentário 3.**



### **Comentário 4.**





### Comentário 6.



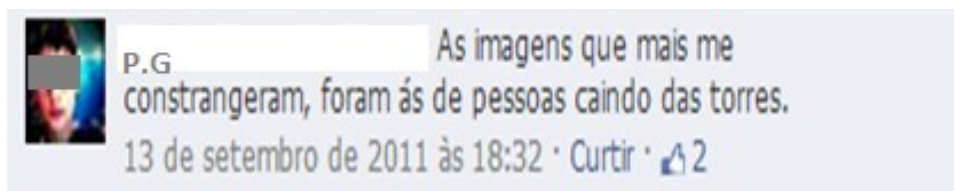
Observamos nos comentários 3, 4 e 6 que os alunos apenas apresentam comentários sem explicitar cotextualmente o referente. Conforme podemos observar no comentário 3 a aluna escreve “Super interessante”, todavia não sabemos se é a notícia que é interessante, as imagens ou o comentário do aluno anterior ao dela. Quando ela também expõe “Muito detalhado e bem feito”, da mesma maneira, não sabemos a quem a autora está se referindo. Quanto ao comentário 4, temos apenas um elogio “muito legal...” que da mesma forma não explicita a quem se refere. Assim ocorre com o comentário 6, que escreve “Curti literalmente...haha”, aqui também o produtor não deixa claro a quem ele está se referindo. Ao escrever “haha”, essas expressões deixam a linguagem virtual muito próxima da linguagem face a face e, mais do que isso, são preferenciais devido à facilidade, simplicidade e rapidez em que elas se constituem. Vale comentar que esse tipo de construção se disseminou na *Internet*.

Como vemos, portanto, esses comentários não explicitam o referente, deixando a cargo do leitor a partir das informações expressas neles e do apelo aos seus conhecimentos prévios, recupera o assunto em discussão. Vale mencionar que para todos os comentários, esse espaço de interação simultânea, como podemos verificar nas datas de postagens e horários, contribuem para que a construção da coerência não fique prejudicada, porém para estes, têm um “peso” especial, pois os usuários da rede utilizarão destas pistas para compreenderem que esses comentários têm relação com o tema exposto.

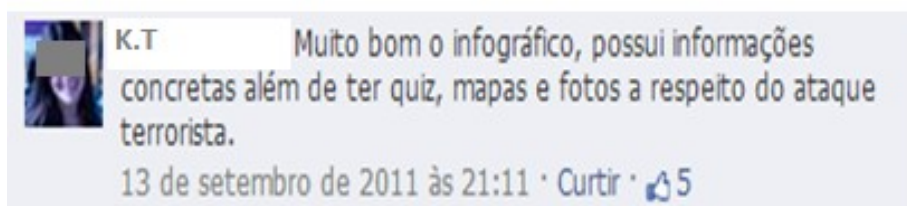


### Grupo 3 – Comentários com foco na linguagem visual.

#### Comentário 10.



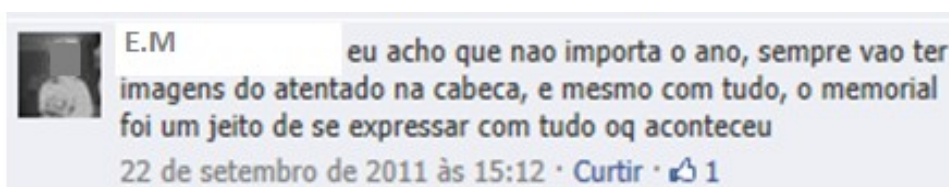
#### Comentário 11.



#### Comentário 14.



#### Comentário 27.



Como podemos observar nos comentários 10, 11 e 14, os alunos mantêm o tema proposto referindo-se às imagens da tragédia do 11 de setembro de 2001. O aluno do comentário 10 deixa claro seu constrangimento diante das fortes imagens que são

apresentadas na notícia. Isso permite a manutenção do tópico e contribui para a coerência textual. Já o comentário 14 faz referência às imagens do episódio e utiliza a expressão “barbaro” para intensificar o impacto que as imagens causam nele. Esse aluno utiliza-se da abreviação “q” que é comum nesse espaço, conforme já explicitado no grupo 2 quanto à construção dessa linguagem na *Internet*. No comentário 11 a aluna ateu-se ao formato que a notícia foi exposta, ou seja, ao infográfico, que traz informações, mapas e fotos referentes ao ataque terrorista. A aluna não faz um comentário da notícia propriamente dita, porém é possível aos co-participantes relacionarem o comentário da aluna ao tema em questão.

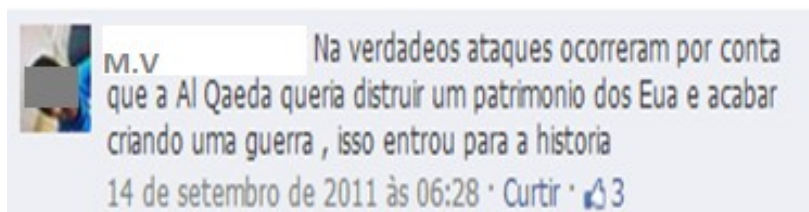
Em relação a esses comentários, podemos dizer que os comentaristas têm em mente as informações do texto-fonte, bem como quais informações já foram disseminadas nos outros comentários e quais referentes já foram introduzidos, portanto com esses comentários é pressuposto que a coerência se dê por intermédio do conhecimento interacional, visto que espera-se que o interlocutor compartilhe das mesmas informações.

Quanto ao comentário 27, o aluno menciona também a questão das imagens, porém de uma forma diferente. As imagens, aqui, se referem às lembranças da tragédia que as pessoas terão no decorrer dos anos e acrescenta em seu texto o memorial que contribui para a recordação do desastre.

Com relação ao evento, o aluno utiliza como referente a palavra “atentado”, sinalizando aos outros participantes que seu texto refere-se ao texto-fonte. Dessa maneira, contribui para que os outros alunos reconheçam a conexão entre seus constituintes e possam construir um modelo mental coerente do conteúdo do comentário. O aluno também acrescenta um dado novo, quando se remete ao memorial. Essa informação nova é apresentada por Charolles (1988) como metarregra da progressão. O acréscimo da informação (o memorial) apresenta-se coerente ao que está sendo discutido, pois o uso dessa palavra, nesse contexto possibilita que os outros alunos associem esse elemento novo ao texto-fonte. Embora o aluno não tenha desenvolvido melhor o texto referente ao memorial, fica pressuposto que o mesmo espera do seu interlocutor utilização de seus conhecimentos prévios para construir a coerência necessária.

**Grupo 4** – Comentários com foco na causa do episódio do 11 de setembro de 2001.

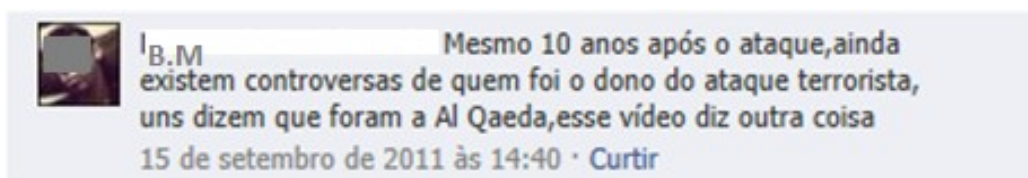
**Comentário 13.**



No comentário 13, o aluno dirige seu foco na causa dos ataques: “Al Qaeda queria destruir um patrimônio dos EUA e acabar criando uma guerra”. Dessa maneira, o aluno retoma o tema, ao se referir ao patrimônio dos EUA, no caso, As Torres Gêmeas, mantendo a coerência ao tema em discussão.

**Grupo 5** – Comentários com foco na autoria do atentado do 11 de setembro de 2001.

**Comentários 15.**



**Comentário 16.**

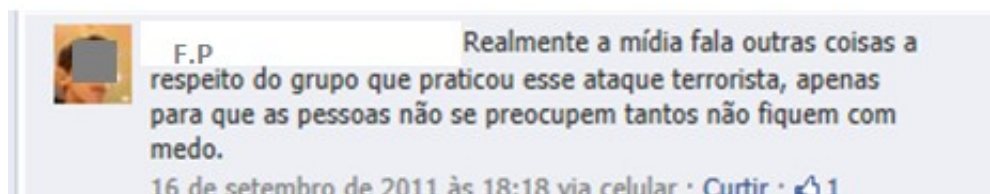


No comentário 15, o aluno refere-se ao tema ao expor a dúvida que ainda existe quanto aos autores do ataque terrorista. O comentarista também chama a atenção a um vídeo que fora postado pelo aluno do comentário 7, no qual se questiona exatamente a autoria da tragédia. Portanto, o comentarista 15 se apoia no vídeo, mantendo seu foco na autoria do desastre do *World Trade Center*. Dessa maneira, ele também, ao mencionar o vídeo em seu texto, instiga os outros participantes à curiosidade de conhecer outros pontos de vista acerca do assunto em discussão, permitindo, assim, segundo Storrer (2009), a possibilidade dos interlocutores construir um modelo mental coerente do conteúdo do texto.

Contrariamente à posição anterior, o aluno do comentário 16 tem seu ponto de vista formado e deixa isso claro na afirmação “na minha opinião quem foi o dono foi al Qaeda”. Como observamos o aluno mantém o fio condutor do tema e ainda para se fazer entender melhor, explica o motivo pelo qual houve o ataque.

**Grupo 6** – Comentários com foco no papel da mídia com relação ao atentado do 11 de setembro 2001.

#### **Comentário 17.**



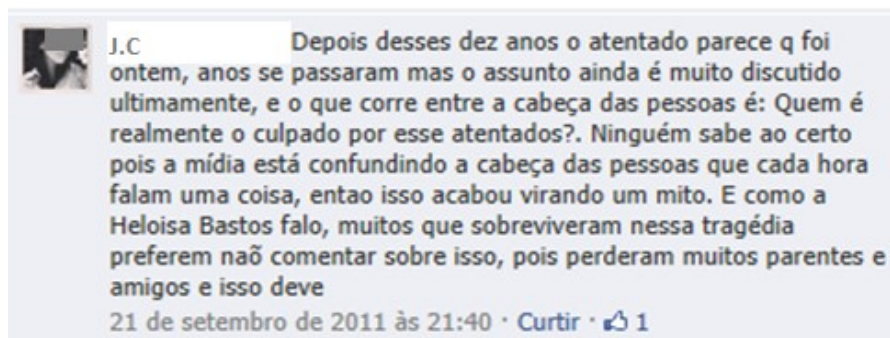
#### **Comentário 22.**



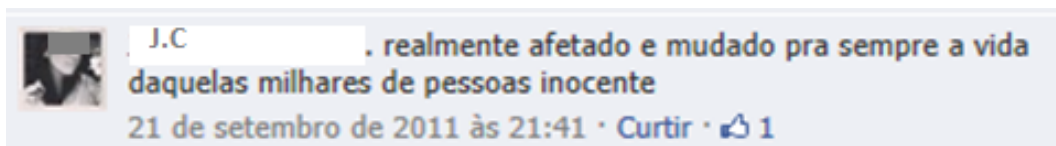
### Comentário 23.



### Comentário 24.



### Comentário 25.



### Comentário 26.



## Comentário 28.



No comentário 17, o aluno mantém o tema ao retomar a questão do grupo que praticou o ato terrorista, porém seu foco está na questão: “a mídia fala outras coisas a respeito do grupo que praticou esse ataque terrorista”. Aqui, o aluno não deixa claro ao interlocutor quais são as outras coisas que a mídia fala. Nesse caso, o interlocutor precisa utilizar de sua bagagem de conhecimento para acrescentar as informações necessárias a fim de compreender o que o comentarista quer dizer.

Da mesma forma, o aluno do comentário 22 refere-se à mídia, porém utiliza em seu texto a palavra “farça”. Ainda em seu comentário utiliza aspas na palavra terrorista, dando a impressão de dúvida quanto ao ato. Além disso, ele reforça seu ponto de vista quando introduz informações novas sobre o assunto, ao disponibilizar para os outros usuários um *site* que aborda a tragédia como uma farsa, no qual são apresentados alguns indícios que podem comprovar essa farsa.

Da mesma maneira, a aluna dos comentários 24 , 25 e 26 também retoma o tema estabelecendo em seu texto questionamentos duvidosos referentes às informações divulgadas pelas mídias, mantendo o foco na farsa, na expectativa de encontrar os verdadeiros culpados.

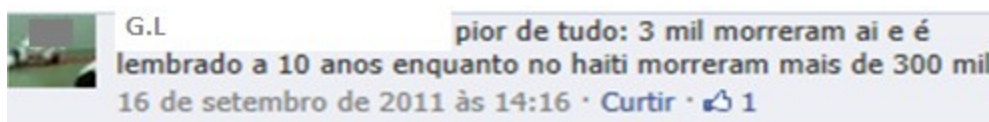
Com o comentário 28, o aluno acrescenta não apenas os choques dos aviões contra as Torres, mas também acrescenta uma informação nova com respeito a esse grupo que é a possibilidade do uso de explosivos utilizados nos edifícios. Também em seu texto aparece a questão da contradição quanto às informações transmitidas. É sabido que, um texto para ser coerente, necessita de que haja correspondência ao menos parcial – entre os conhecimentos nele ativados e os conhecimentos de mundo do leitor (daí a necessidade dos alunos manterem a manutenção do tema). Se essa correspondência não



ocorrer, não haverá condições de o leitor construir um sentido para as palavras e expressões do texto. É na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta, que se firma a coerência.

**Grupo 7** – Comentário com foco na comparação de tragédias ocorridas no mundo.

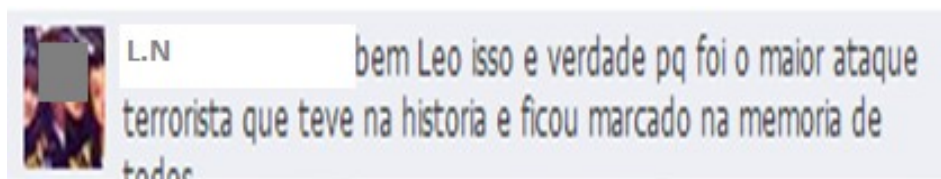
#### **Comentários 29.**



O comentário 29 retoma o tema discutido, expondo a quantidade de mortes que ocorreram no World Trade Center, dando um viés de crítica já que, enquanto esse ataque terrorista é lembrado há 10 anos, o terremoto ocorrido no Haiti com número de mortos superior ao da tragédia nos EUA ficou no esquecimento. A inclusão da informação sobre as mortes no Haiti não prejudica a construção da coerência textual, pois é possível aos outros integrantes estabelecer nesse comentário o princípio de interpretabilidade do discurso, mencionado por Charolles (1988), ou seja, nesse caso é possível o aluno associar que ambos fatos foram tragédias, construindo assim um sentido para o texto.

**Grupo 8** – Comentários com foco na resposta do colega em relação ao atentado de 11 de setembro de 2001.

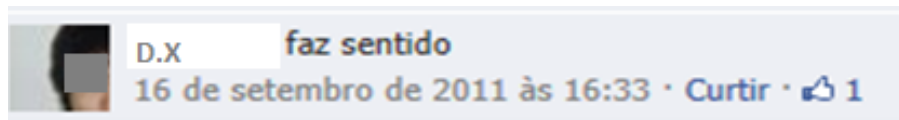
#### **Comentário 2.**



### Comentário 12.



### Comentário 30.



### Comentário 33.



Em relação ao comentário 2, observamos que o aluno mantém o tema ao mencionar “o maior ataque terrorista que teve na história” após concordar positivamente com o texto exposto pelo aluno do comentário 1, portanto houve uma construção de sentido ao que foi dito anteriormente, seguido de uma contribuição pessoal ao dizer “ficou marcado na memória de todos”. Nesse caso, como os referentes já foram introduzidos, é possível nessa situação comunicacional que os participantes compreendam que é feito uma menção ao atentado terrorista. Desse modo, é preciso que o interlocutor recorra a conhecimentos armazenados na memória, ao seu saber enciclopédico, para construir sentido ao texto.

Com respeito à mensagem 12, só é possível notar que a comentarista refere-se ao tema discutido a partir do momento que o leitor associa o comentário dela com o comentário 10, pois fora dessa situação comunicacional, é difícil sabermos a quem a



mensagem se refere, pois a produtora do texto não deixa explícito o referente. Ela apenas menciona: “a parte das pessoas caindo são as piores”. Portanto, a aluna transfere ao leitor de seu texto a capacidade de estabelecer o sentido por meio da recorrência a outras mensagens, a conhecimentos prévios.

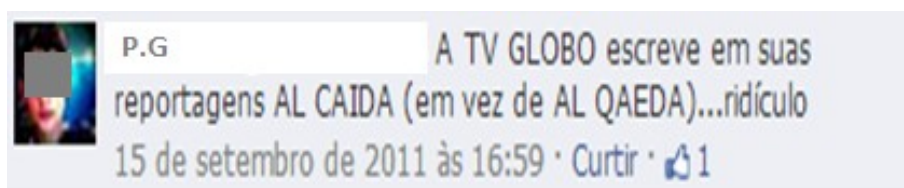
Quanto ao comentário 30, embora seja produzido por apenas duas palavras, é possível construir um sentido para ele nesse contexto comunicacional, visto que faz alusão ao comentário anterior de número 29 que aborda a questão na comparação das tragédias ocorridas no mundo. Por ser um espaço onde ficam registrados todos os comentários e todos os participantes podem ter acesso a eles a qualquer momento, nesse caso, para que este aluno seja compreendido, é preciso que os outros usuários acessem o comentário 24 para estabelecerem a produção de sentido e perceberem que esta mensagem refere-se à mensagem anterior.

Em se tratando do comentário 33, a aluna reforça o que foi dito no comentário 32, no qual a aluna refere-se a alguns comentários que demonstram por parte de algumas pessoas a indiferença pela tragédia do 11 de setembro de 2001. Registra o descaso de algumas pessoas para com a tragédia do 11 de setembro de 2001: “sou brasileiro, quem liga pra isso”? Com essa mensagem, a aluna do comentário 32 retoma esse referente afirmando que muitos brasileiros estavam lá e que poderia ser um amigo ou pessoa da família. De acordo com o comentário, podemos dizer que a aluna manteve o fio condutor do tema gerador dessas mensagens e utilizou-se de seus conhecimentos para expressar seu ponto de vista, mantendo a coerência ao texto-fonte.

Referente a esse grupo é interessante ressaltar que os comentaristas mantêm a relevância quanto ao texto-fonte, principalmente ao aludirem a outros comentários. Observa-se, aqui, a progressão de informações a um comentário já realizado, ou seja, há um complemento ou uma concordância ao que já foi dito.

#### **Grupo 9 – Comentário com foco em questões da língua.**

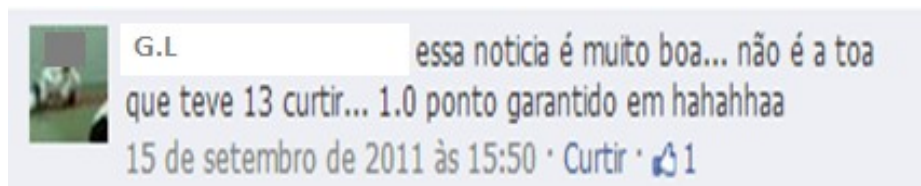
##### **Comentário 20.**



Em relação ao comentário 20, podemos notar que o aluno remete ao tema, porém quanto à escrita das palavras. Ao fazer menção ao nome do grupo terrorista, o comentarista dá a possibilidade aos outros usuários fazerem uma associação ao texto fonte, ou seja, a tragédia do 11 de setembro de 2001, portanto a coerência é construída, nesse contexto comunicacional, por meio dessa associação, da proposta da atividade e de outros conhecimentos de que se valem os participantes da rede.

**Grupo 10** – Os comentários explicitam o tema, porém não o desenvolve.

**Comentário 19.**



**Comentário 31.**



**Comentário 21.**



O comentário 19 embora faça referência ao tema dizendo “essa notícia é muito boa”, tece apenas um elogio. Além disso, o aluno reforça que ela é boa porque teve essa mesma concordância dos outros usuários que com a opção curtir manifestaram sua apreciação ao assunto. O comentarista ainda acrescenta “1.0 ponto garantido”. Com essa assertiva o produtor do texto espera que o seu interlocutor faça uso do conhecimento

interacional: a utilização desse número diz respeito à nota que receberão em determinada disciplina, garantindo, assim, a construção da coerência.

Com respeito ao comentário 31, a autora faz referência ao tema cumprindo com a atividade proposta, porém apenas faz um elogio à notícia. Não diz a que notícia se refere, não desenvolve o tema e não explica o porquê da notícia ser interessante. No entanto, por fazer parte de um contexto conhecido pelos integrantes do grupo, a coerência não fica comprometida, já que, nessa situação comunicacional, é possível para o interlocutor ativar em sua memória os conhecimentos de que o grupo compartilha para reconhecer que o comentário refere-se à tragédia do 11 de setembro de 2001, além de recorrer aos comentários anteriores para compreender que aluna comenta sobre a notícia do 11 de setembro de 2001.

Referente ao comentário 21, o aluno com a expressão “noss” traduz sua surpresa diante da altura dos edifícios. Como dito anteriormente, supressão de palavras, bem como abreviaturas, são populares nesse espaço, portanto, nesse caso, não prejudica na construção de sentido. Embora o autor dessa mensagem não desenvolva o assunto em questão, é possível por meio de palavras que fazem referência à notícia, perceber que o comentarista faz menção ao tema, estando de acordo com a proposta inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa objetivou investigar a coerência em uma escrita produzida no *Facebook*, partindo do pressuposto de que a coerência não está somente no texto, mas é construída a partir dele, na interação, por meio da mobilização de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional (KOCK e ELIAS, 2006, p. 208). Isso quer dizer que a coerência textual é produto da interação que o leitor/interlocutor estabelece com o texto e, por isso, Charolles (1988) postula a coerência como um “princípio de interpretabilidade”.

Para atingir o objetivo da pesquisa, foram reunidos 36 comentários postados no *Facebook* por alunos do Ensino Fundamental II em resposta a uma atividade escolar que propôs desenvolver a criticidade quanto às informações que são veiculadas na mídia de forma geral.

Iniciamos a análise da coerência no plano global, considerando o conjunto de mensagens em resposta à discussão proposta e o espaço de discussão no Facebook. As mensagens foram reunidas nos seguintes grupos com base no critério da focalização: grupo 1 – Comentários com foco nas consequências do episódio do 11 de setembro de 2001, composto por oito mensagens; grupo 2 – Comentários que não explicitam o episódio do 11 de setembro de 2001, composto por três mensagens; grupo 3 – Comentários com foco na linguagem visual, composto por quatro mensagens; grupo 4 – Comentários com foco na causa do episódio do 11 de setembro de 2001, composto por uma mensagem; grupo 5 – Comentários com foco na autoria do atentado do 11 de setembro de 2001, composto por duas mensagens; grupo 6 – Comentários com foco no papel da mídia com relação ao atentado do 11 de setembro de 2001, composto por seis comentários; grupo 7 – Comentário com foco na comparação de tragédias ocorridas no mundo, composto por uma mensagem; grupo 8 – Comentários com foco na resposta do colega em relação ao atentado de 11 de setembro de 2001, composto por quatro comentários; grupo 9 – Comentário com foco em questões da língua, composto por um comentário; grupo 10 – Comentários que explicitam o tema, porém não o desenvolvem, composto por três comentários.

Os resultados da análise indicaram que, na atividade dirigida no *Facebook*, em que os alunos compartilhavam dos conhecimentos referentes à atividade proposta e estavam inseridos em uma mesma situação comunicacional e interacional, a construção da coerência ocorreu por meio da focalização de diferentes aspectos referentes ao tema proposto. Nesse processo, os alunos recorreram a conhecimentos que têm uns sobre os outros, a conhecimentos sobre a língua, fatos que acontecem no mundo, e modo de comunicação e de interação como, por exemplo, o que diz respeito às redes sociais.

Além da atenção e continuidade ao tema exposto nos comentários, bem como de sua progressão por meio de acréscimos de informações nas discussões acerca da tragédia do 11 de setembro de 2001, a análise também revelou que os alunos, por ocasião da atividade de escrita proposta no Facebook, operaram sobre o material linguístico à sua disposição e procederam a escolhas significativas para representar sua compreensão e avaliação do episódio em destaque.

Ainda, os resultados indicaram que, por se tratar de um contexto educacional, no qual os alunos obtiveram orientações acerca dos cuidados com o uso da língua, ocorreu um número baixo de abreviações como, por exemplo: “q”, “pq”, “noss”, “oq”; de expressões de oralidade como, por exemplo: “Bom”, “bem” e de onomatopeias como, por exemplo, “haha” e “hshs”, o que é muito diferente do que ocorre na escrita no *Facebook* como forma de comunicação e interação no dia a dia. Trata-se de um aspecto que pode propiciar novas investigações sobre o uso da língua e seus sentidos nas interações em redes sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, André Barbosa filho; CASTRO, Cosette. *Comunicação digital: educação, tecnologia e novos comportamentos*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1) .
- CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. In: GALVES, Charlote. *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- DIJK, Teun A. van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DIJK, Teun A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva* / Teun A. Van Dijk; tradutor Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.
- Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- ELIAS, Vanda M. da S. *Do hipertexto ao texto: uma metodologia para o ensino de língua portuguesa à distância*. Tese de doutorado. PUC-SP 2012.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2010.
- FERRARI, Pollyana. *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.

FIORENTINI, Leda M. Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola* / organizado por Maria Teresa de Assunção Freitas e Sérgio Roberto Costa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALLARDO, Barbara C. *Comunicação transnacional no Facebook: uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação*. Campinas: UNICAMP, 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V. e ELIAS Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégia de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. G. V. e ELIAS Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentido*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, I. G. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 212 p.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. Rio de janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

LITWIN, E. Os meios na escola. In: *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. In.: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATOS, Luis M. Camarinha. *Organizações virtuais*. Lisboa: mimeo, Universidade Nova de Lisboa, 1997.

MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos (Orgs.). *Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. In: Edleise Mendes; José Carlos Cunha (Orgs.) Campinas: SP – Pontes Editores, 2012.

MENDES, Esther Barbosa. *Estudo sobre coerência na produção de hipertexto didático*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

MENEZES, Vera (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

MILLER, C. R. *Genre as social action*. In: A. FREEDMAN & P. MEDWAY (eds) 1994 (Texto original é de 1984).

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org). *Cabeças Digitais: O cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Puc Rio, São Paulo: Loyola, 2006.



Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica / União Marista do Brasil. – Brasília: UMBRASIL, 2010.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Rivaldo Capistrano. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva*. Tese (doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SHEPHERD, Tania G; SALIÉS, Tânia G. *Linguística da internet*. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2012.

STORRER, Angelika. *Coherence in text and hypertext*. (2002; Preprint, <http://www.hytex.info>)

SWALES, J. M. Repesando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: Bezerra, B. G.; Biasi-Rodrigues, B.; Cavalcante, M. M. *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais x imigrantes digitais*.

[www.comofazerfacebook.com.br/](http://www.comofazerfacebook.com.br/). Acesso em julho de 2013.

[www.facebook.chhttp://www.rankbrasil.com.br](http://www.facebook.chhttp://www.rankbrasil.com.br). Acesso em julho de 2013.

<http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Valfrido-da-Silva.pdf>.

Acesso em julho de 2012.