



Retextualização no ensino-aprendizagem: investigando a categoria hipertexto-hipertexto no Instagram

Retextualization in teaching-APPrenticeship: investigating the hypertext-hypertext category on Instagram

Marina Martins PINCHEMEL-AMORIM*

Márcia Helena de Melo PEREIRA**

RESUMO: Retextualização é a produção de um novo texto a partir de um texto anterior (ou um conjunto deles), sendo observada em atividades cotidianas ou com propósito de ensino-aprendizagem. Marcuschi (2010a) apresenta quatro tipos de retextualização, no *continuum* fala-escrita. Neste artigo, investiga-se a atividade de retextualização do tipo hipertexto-hipertexto, que ocorre no ambiente digital. Para tanto, foram analisados dados processuais de uma retextualização hipertextual, coletados enquanto duas estudantes do Ensino Médio elaboravam, conjuntamente, publicações de *Instagram*. Os dados foram captados em vídeo e áudio e, posteriormente, transcritos. O *corpus* consiste em: (i) transcrição do diálogo mantido pela dupla enquanto retextualizava; (ii) transcrição de entrevista semiestruturada gravada em áudio com as estudantes; (iii) duas publicações de *Instagram* elaboradas pelas alunas. A partir dos dados, o processo de construção dos hipertextos foi remontado, descrevendo as sete tarefas de produção da retextualização propostas por Dell'Isola (2007). A investigação apontou que a categoria hipertexto-hipertexto apresenta peculiaridades em seu processo de concepção e produção. Dessa forma, faz-se necessário abordar a retextualização hipertextual de forma diferenciada, o que justifica um quinto tipo de retextualização, em adição aos quatro tipos apresentados por Marcuschi (2010a).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo digital. Retextualização. Hipertexto. *Instagram*.

ABSTRACT: Retextualization is the production of a new text based on a previous text (or a set of them), being observed in everyday activities or for teaching-learning purposes. Marcuschi (2010a) presents four types of retextualization, in the speech-writing continuum. This article focuses on the hypertext-hypertext category of the retextualization activity. To this end, were analyzed procedural data from a hypertextual retextualization, collected while two high school students jointly elaborated *Instagram* posts. The data were captured on video and audio and later transcribed. Thus, the corpus consists of: (i) transcription of the dialogue between the pair during the retextualization; (ii) transcription of an audio-recorded semi-structured interview with the students; (iii) two *Instagram* posts made by the pupils. Through the data, the composition process of the hypertexts was rebuilt, by describing the seven

* Doutoranda em Linguística (UESB). marinapinchemel@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp). Professora Titular (UESB). marciahelenad@yahoo.com.br

retextualization production tasks, proposed by Dell'Isola (2007). The investigation indicated that the hypertext-hypertext category presents peculiarities in its conception and production process. Therefore, it is necessary to approach hypertextual retextualization differently, which justifies a fifth typification of retextualization, in addition to the four types presented by Marcuschi (2010a).

KEYWORDS: Digital speech genre. Retextualization. Hypertext. Instagram.

Artigo recebido em: 14.11.2023

Artigo aprovado em: 27.12.2023

1 Ponto de partida

Conforme Bakhtin (2016 [1895-1975]), cada enunciado é particular e individual, no entanto, é sempre perpassado pelo enunciado do *outro*, sendo, assim, dialógico. O princípio da dialogia da linguagem compreende que todo discurso é atravessado por discursos alheios (passados ou futuros), portanto, o dialogismo corresponde às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados, que podem ser explícitas ou implícitas no fio do discurso.

Os campos de utilização da linguagem elaboram enunciados que possuem relativa estabilidade, o que a teoria bakhtiniana denomina gêneros do discurso. Nas palavras do filósofo: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016 [1895-1975], p. 12). Os estudos de Bakhtin que consideram os gêneros cotidianos, para além dos literários, refletem um novo modo de conceber e ensinar a língua a partir dos gêneros do discurso, em uma perspectiva sócio-histórica.

Na perspectiva do ensino-aprendizagem no Brasil, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os gêneros do discurso foram incorporados como objeto das aulas de língua materna e, mais recentemente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é possível reconhecer a reafirmação desse propósito. O ensino de língua portuguesa a partir de

gêneros propicia práticas sociais de linguagem, que possibilitam ao estudante o desenvolvimento de competências linguísticas, semânticas e discursivas, com vistas a capacitá-lo para o exercício da cidadania.

Os gêneros existem em incontável quantidade: a todo tempo surgem novos e outros se modificam ou até deixam de ser utilizados. Isso se deve ao desenvolvimento dos campos da atividade humana. Quando se reflete a respeito desse desenvolvimento, logo se pensa nas tecnologias digitais e na internet, que perpassam diferentes campos. Na tela, encontramos hipertextos, formas textuais multimodais, que podem acondicionar sons, imagens, vídeos, em um meio virtual (Xavier, 2010; Marcuschi, 2010b). A partir dos hipertextos, é possível perceber novos gêneros e mudanças em gêneros já conhecidos do meio impresso ou audiovisual.

Neste percurso, nosso ponto de partida é o reconhecimento da importância de inserir os gêneros discursivos digitais na prática pedagógica, apesar dos desafios existentes (como deficiência na estrutura das escolas —sobretudo, das públicas— e falta de letramento digital dos alunos e professores), e nos questionamos sobre a produção hipertextual.

No âmbito da produção (hiper)textual, a retextualização é a elaboração de um novo texto a partir de um ou mais textos-base e, segundo Marcuschi (2010a), há quatro tipos de retextualização no *continuum* fala e escrita, a saber: fala-escrita, fala-fala, escrita-fala, escrita-escrita. Embora seja uma atividade apenas recentemente destrinchada nos estudos linguísticos, a retextualização é uma estratégia de produção oral e escrita já muito comum nas aulas de língua portuguesa. Por consequência dos gêneros discursivos digitais emergentes, indagamo-nos sobre esse procedimento envolvendo a produção de hipertextos, para observarmos se essa atividade se encaixaria em alguma das categorias propostas por Marcuschi (2010a).

À vista disso, desenvolvemos uma pesquisa durante um mestrado em Linguística, cujo objetivo foi “investigar os processos de retextualização, em meio

físico (papel) e em meio digital (*smartphone*), realizados por uma dupla de estudantes do Ensino Médio” (Amorim, 2021, p. 20), comparando-os para analisar diferenças e semelhanças entre os processos e, então, estabelecer um panorama sobre a retextualização em meio digital. Os dados coletados foram de cunho processual, captados em vídeo e áudio enquanto as alunas retextualizavam e, posteriormente, transcritos. Em ambas as produções, as estudantes partiriam de textos escritos e impressos para produzir uma carta motivacional e uma publicação de Instagram, ou seja, uma retextualização escrita-escrita – já discutida por Marcuschi (2010a [2000]) – e uma retextualização escrita-hipertexto (segundo a hipótese da autora). No entanto, durante o processo que originou a publicação de Instagram, a dupla de estudantes não utilizou, diretamente, o texto impresso. Devido a uma maior independência leitora que as estudantes tiveram com o *smartphone* para a produção, elas pesquisaram os próprios hipertextos-base. Diante disso, encontramos uma categoria de retextualização diferente, que parte de hipertextos e origina um novo hipertexto, denominada retextualização do tipo hipertexto-hipertexto, a qual delineamos neste trabalho.

Posto isto, neste artigo nosso objetivo é investigar a retextualização do tipo hipertexto-hipertexto, ou seja, o processo de produção que parte de hipertextos-base e origina um novo hipertexto. Para tanto, apresentaremos recortes de dois processos de retextualização conjunta, nos quais uma dupla de estudantes do Ensino Médio da rede estadual da Bahia elaborou uma carta motivacional e três publicações de *Instagram*, com a temática de valorização da vida. A metodologia é de caráter descritivo e qualitativo e a coleta de dados visou recompor o processo de construção dos hipertextos, valendo-se dos pressupostos do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e das tarefas de produção da retextualização (Dell’Isola, 2007; Amorim, 2021).

Nosso artigo está organizado em seis seções, incluindo esta, de introdução. Na segunda seção, traçamos um panorama dos estudos sobre hipertexto, suas características e abordagem no âmbito escolar. Em seguida, destacamos aspectos

conceituais e práticos da retextualização como processo de produção textual do cotidiano e, também, do meio educacional. A terceira seção explicita nossa metodologia de coleta de dados processuais e de análise de escrita conjunta. Logo após, discutimos a atuação das sete tarefas de produção da retextualização nos processos de elaboração da carta e das publicações de *Instagram*. Por fim, apresentamos um apanhado das contribuições deste artigo para os estudos da retextualização, do hipertexto e do ensino de línguas, apontando futuros direcionamentos de pesquisa.

2 O hipertexto no ensino de línguas: breve panorama

A partir do início da década de 1960, o avanço das tecnologias digitais e, mais especialmente, a invenção do computador, despertou a atenção dos linguistas como um dos maiores propulsores de modificações nas práticas de leitura e escrita, uma vez que a tela e o teclado se tornam os meios para produções textuais que intensificam a multimodalidade (Rojo; Barbosa, 2015), com características peculiares em relação ao texto escrito em suporte de papel e ao texto oral.

Em 1960, Ted Nelson lançou o termo “hipertexto”¹, referindo-se a um texto com diversos nós — ligações, hiperlinks — recursos audiovisuais e interatividade. De acordo com Xavier (2010, p. 208), o hipertexto possui “[...] uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”, ressaltando a multimodalidade do hipertexto, que apresenta possibilidades de engendrar distintas linguagens em um único espaço, com recursos diferentes daqueles suportados em

¹ Destacamos que, segundo Koch (2003, p. 61), “pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto”, em virtude de até mesmo os textos impressos poderem ser plurilineares. No entanto, quando tratamos de hipertexto ao longo deste artigo, referimo-nos ao hipertexto *online*, cujas características estão delineadas na seção.

textos impressos. Dessa forma, para o autor, são características do hipertexto: imaterialidade; ubiquidade; multimodalidade; não linearidade; flexibilidade.

É sabido que os gêneros do discurso não são estanques (Bakhtin, 2016 [1895-1975]), o que possibilita a criação, a reelaboração e o desaparecimento de diversos gêneros através dos tempos e da modernidade, a partir das mudanças nas práticas sociais de interação. Em face disso, o hipertexto é uma forma de produção textual (Marcuschi, 2010b) e confere, aos gêneros produzidos e aos processos de elaboração, características que requerem investigação.

Uma vez que a presença do digital no cotidiano modificou as formas de produção textual, afetou, também, as concepções de ensino. A escola, como espaço formativo, não deve restringir-se aos modelos pedagógicos de maneira contrária ao desenvolvimento tecnológico, social e cultural. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta, no texto a respeito do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, que sejam propostas aos estudantes atividades que possibilitem saberes e práticas da cultura digital, reconhecendo o impacto do digital em diversos campos da atividade humana e a possibilidade de uma aprendizagem mais autônoma e significativa. Ademais, a BNCC cita a necessidade de trabalhar os multiletramentos e os novos letramentos, sem deixar de contemplar os letramentos locais e os letramentos valorizados:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018, p. 487).

Na gama dos multiletramentos, podemos citar o letramento digital, cujo conceito, segundo Xavier (2007, p. 2) define que “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como

imagens e desenhos”. Assim, ao trabalhar a cultura digital, como encorajado pela BNCC, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o letramento digital. A Base também cita “letramentos valorizados”, que podem ser relacionados às concepções de letramento como erudição e letramento como escolarização. De acordo com Souza e Biavati (2016), o primeiro retoma a ideia de que o conhecimento é cumulativo e enciclopédico e, assim, as pessoas letradas são eruditas, com “conhecimento diferenciado entre os demais cidadãos” (Souza; Biavati, 2016, p. 53). O segundo se relaciona à noção de libertação que o letramento propicia, com vistas a oportunizar, ao aluno, a apropriação de formas socialmente ratificadas de atividades sociocomunicativas.

Na seção 3 seguinte, trataremos da retextualização, um processo de produção textual.

3 Atividades de retextualização: práticas cotidianas e sistematização didática

Os estudos sobre retextualização têm sido cada vez mais difundidos na pesquisa brasileira, especialmente após a publicação da obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, de Marcuschi (2010a), originalmente lançada em 2001. De acordo com o linguista, a retextualização é um processo de produção textual que parte de um ou mais texto(s)-base para a construção de um novo texto. A essa concepção, Matencio (2002) acrescenta que toda retextualização implica mudança de propósito comunicativo e que, ao se retextualizar, estão envolvidas relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e relações entre discursos (interdiscursividade).

A respeito da retextualização no continuum fala e escrita, Marcuschi (2010a) discute quatro possibilidades, sendo: fala-escrita, fala-fala, escrita-fala, escrita-escrita. Na esfera cotidiana, podemos exemplificar a retextualização fala-escrita considerando uma situação em que uma pessoa anota um número de telefone informado no rádio. Pensando em fala-fala, ilustramos com um recado que uma pessoa ouve e deve

transmitir, oralmente, a outrem. Já no tipo escrita-fala, podemos considerar a socialização oral de uma leitura literária entre duas amigas. Por fim, encontramos uma retextualização escrita-escrita ao fazer anotações sobre um texto lido. As relações dialógicas, na retextualização, são explícitas —afinal, concordando ou discordando, o interlocutor parte de um texto para elaborar o seu próprio. Como demonstrado, esse processo ocorre no dia a dia, muitas vezes sem que o interlocutor tenha ciência desse conceito, e sempre envolve gêneros do discurso.

No estudo realizado por Dell’Isola (2007), que teve como foco a retextualização escrita-escrita no Ensino Fundamental, foram descritas sete tarefas de produção de retextualização delineadas para conduzir os procedimentos pedagógicos dessa atividade. Em Amorim (2021), essas tarefas foram retomadas considerando a retextualização escrita e também hipertextual, para verificar a ocorrência de maneira espontânea durante dois processos de retextualização analisados. Vejamos o fluxograma de relação transversal entre as tarefas de produção da retextualização:

Figura 1 – Fluxograma das Tarefas de produção de retextualização.



Fonte: Amorim (2021, p. 80).

A Figura 1 representa as tarefas de produção de retextualização que ocorrem quando, a partir de textos escritos ou hipertextos, são produzidos novos textos escritos ou hipertextos. Há, no centro, o título “Retextualização” e, em volta, de maneira circular, sete retângulos interligados por setas duplas, para ilustrar que as tarefas de retextualização ocorrem simultaneamente e são interligadas, porém, independentes, sendo possível analisá-las de maneira particular.

Cada retângulo indica uma tarefa, que descrevemos, sucintamente, em ordem meramente organizacional, pois as tarefas não ocorrem em uma ordem fixa: T1 – Leitura, correspondente à etapa de contato com o (hiper)texto-base por meio da leitura; T2 – Compreensão, tanto dos (hiper)textos-base, quanto do próprio texto/hipertexto que é produzido; T3 – Identificação do gênero do (hiper)texto-base, a partir de suas características basilares; T4 – Textualização/Hipertextualização, concernente às diversas operações de formulação do novo texto; T5 – Conferência/Revisão, verificação do novo texto em aspectos linguísticos, textuais e discursivos; T6 – Identificação do novo texto, correspondente ao reconhecimento de aspectos do gênero do novo texto; T7 – Reescrita, pela qual o interlocutor realiza ajustes no (hiper)texto.

Diante da necessidade de realizar operações complexas de caráter linguístico, textual e discursivo para retextualizar, esse procedimento é, também, uma ferramenta no ensino de línguas que colabora para o ensino de produção textual, desenvolvimento de argumentação, compreensão e interpretação de texto. Assim, a retextualização, para além de um procedimento cotidiano — e editorial, como aponta Marcuschi (2010a)—, é uma estratégia para o ensino-aprendizagem. Com a disseminação de gêneros discursivos digitais na sociedade, convém adotá-los em contexto escolar, orientando sua leitura e produção. Dentre as estratégias para tal, ressaltamos a retextualização.

Concebemos que estudar retextualizações que partem de (ou originam) hipertextos requer categorias diferenciadas das já apresentadas por Marcuschi (2010a), por suas características delineadas na seção anterior, o que justifica nossa investigação

envolvendo retextualização e hipertexto. A seguir, descrevemos nossas escolhas metodológicas.

4 O texto como processo: a captação de dados processuais

Bakhtin (2016 [1895-1975]) considera o gênero na perspectiva de seu processo, não de produto. Assumimos essa concepção, de forma que nos dedicamos a analisar a elaboração de um hipertexto do gênero publicação de *Instagram* em sua gênese, no intuito de investigar o procedimento de retextualização que originou a produção.

Para alcançar esse objetivo, recorreremos ao *paradigma indiciário* teorizado pelo historiador Carlo Ginzburg (1989), cujo ponto de partida é a recuperação e interpretação de pistas, indícios e sinais, para formular hipóteses que visam explicar fenômenos empíricos que não são captados diretamente.

Valendo-nos desses pressupostos teórico-metodológicos, em 2019, coletamos dados que captaram dois processos de retextualização elaborados por uma dupla de estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior da Bahia, as quais chamamos de E e F. Um processo foi do tipo escrita-escrita e originou uma carta motivacional. O outro, do tipo hipertexto-hipertexto, resultou em três publicações de *Instagram*².

Para a formação do *corpus*, aplicamos uma sequência didática (SD), a partir dos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Uma das pesquisadoras era professora de Língua Portuguesa da turma, possibilitando o desenvolvimento da SD, que foi dividida em dois processos. O Processo 1 se refere ao gênero *carta motivacional*, produzido em papel, e o Processo 2, à *publicação de Instagram*, produzida em

² A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com Cadastro de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 17428619.9.0000.005.

smartphone, ambos para viabilizar a interação com a comunidade escolar e tornar as produções mais significativas.

Na *Apresentação da situação* do Processo 1, os alunos foram convocados a fazer a leitura de obras literárias e, a partir delas, elaborar a *Produção inicial*, em suporte físico (papel), que foi uma carta destinada a um dos seguintes destinatários: personagem do livro; autor da obra; colega de sala. Com o diagnóstico dos principais aspectos a serem aprimorados na escrita dos estudantes, elaboramos os *Módulos 1 e 2*, nos quais foram trabalhadas características do gênero carta e questões gramaticais (como concordância e ortografia). Em seguida, os alunos foram provocados para a *Produção final*: uma carta motivacional para estimular a valorização da vida, destinada a qualquer pessoa da comunidade escolar (aluno, professor, funcionário e pessoas da comunidade). O tema proposto surgiu de uma demanda social de conscientização e prevenção da depressão e do suicídio.

Na produção final, os alunos passaram por um processo de retextualização, pois, após sensibilização do tema com diversos textos (orais e escritos), eles utilizaram, para escrever a carta: a reportagem do *site* G1 (impressa) “Setembro Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio” e um texto instrucional (escrito e impresso) sobre o gênero carta, produzido pela professora durante o módulo 1 da SD. As cartas foram dispostas em um mural, em local de circulação de pessoas da comunidade escolar, para que qualquer pessoa que por ali passasse pudesse retirar uma carta e lê-la.

Com os gêneros escolhidos, tivemos a contraposição de um gênero escrito, epistolar e mais canônico, com um gênero emergente, do meio digital. Em nosso trabalho, denominamos a carta de “motivacional”, que seguiu uma estrutura de carta pessoal. A escolha da nomenclatura deu-se porque, na proposta de atividade, os remetentes não sabiam quem seria o destinatário real do texto, por isso, não seria uma carta pessoal. Ademais, ela tinha propósitos definidos: sensibilizar o leitor sobre a

importância da vida, consolar e informar sobre serviços de atendimento psicológico disponíveis. Assim, configurou-se como carta motivacional.

Em contraposição, a publicação de *Instagram* é recorrentemente produzida pelos sujeitos da pesquisa. Trata-se de um gênero discursivo que encontramos no aplicativo *Instagram* e, por vezes, assume função de outros gêneros, como notícia, anúncio publicitário etc³. Postada no *feed* do perfil do usuário, sua estrutura composicional (como o gênero é reconhecido) possui, obrigatoriamente, um recurso semiótico (foto/imagem ou vídeo) e pode conter uma legenda de até 2.200 caracteres. Além disso, o usuário tem algumas opções de interação: 1) marcar a publicação com um coração, o que significa que o usuário curtiu a publicação; (2) comentar a publicação com texto escrito ou *emoji* (desenhos padronizados com reações); (3) compartilhar a publicação com outros usuários ou por outras plataformas; (4) salvar a publicação em uma pasta na própria rede social. Ao escolher a publicação de *Instagram* como o gênero de hipertexto, valorizamos a cultura digital e a cultura do aluno, “aproveitando todos os recursos multimodais propiciados por ele, os quais ofertam uma possibilidade de produção hipertextual que pode auxiliar na produção de sentidos” (Amorim, 2021, p. 68). A escolha dos gêneros para a SD, portanto, contribuiu para a temática abordada e para a análise comparativa dos processos de retextualização. Objetivando captar o processo de retextualização, a dupla selecionada dirigiu-se a uma sala equipada com recursos de gravação audiovisual e, conjuntamente, elaborou a carta. Duas semanas após essa gravação, iniciamos o Processo 2, no qual essa dupla de alunas deveria utilizar os mesmos textos para

³ Segundo Koch e Elias (2010), um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. Assim, um texto pode ter a forma de um gênero, mas nele predominar a função de outro gênero. A esse fenômeno é dado o nome de *intergenericidade*.

produzir uma publicação de *Instagram* no perfil que a turma tinha na rede social⁴, retratado na Figura 2, utilizando um *smartphone*.

Figura 2 – Perfil da turma na rede social *Instagram*.



Fonte: Amorim (2021, p. 60).

Todo o processo foi também registrado em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrito. Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, na qual indagamos a dupla a respeito de aspectos observados nos indícios deixados na gravação do processo, no intuito de fornecerem mais pistas de como a retextualização foi realizada. A escolha de uma dupla de estudantes, nessa investigação, se deu pela necessidade de acessar diálogos das alunas, para angariarmos a maior quantidade possível de indícios do que idealizavam enquanto retextualizavam, o que não seria naturalmente obtido em uma elaboração individual.

⁴ Como forma de inserir as redes sociais de maneira educativa, a professora, no início da III unidade letiva, propôs aos estudantes a criação de um perfil da turma no *Instagram*. Em duplas ou trios, eles deveriam realizar postagens a respeito de assuntos discutidos durante as aulas de Língua Portuguesa, sendo este um instrumento avaliativo da disciplina. A divisão em grupos deu-se pelo fato de que nem todos os alunos tinham *smartphone* ou conectividade para realizar a publicação. Ao todo, o perfil teve nove publicações ao longo da unidade.

Como resultado dos dois processos, reunimos os seguintes dados: (i) da carta: rascunho, folha de errata, versão final, envelope, transcrição do diálogo da dupla durante a retextualização; (ii) da publicação de *Instagram*: três publicações de *Instagram* e transcrição do diálogo da dupla durante a retextualização. Além disso, a transcrição de uma entrevista realizada com a dupla compõe o *corpus* utilizado neste trabalho. A reunião dos dados captados nos auxiliou a desvendar as etapas dos processos e acessar especificidades da retextualização no celular. A próxima seção explicita as características dessa retextualização, a partir da comparação com a retextualização no papel.

5 A retextualização hipertexto-hipertexto em tarefas de produção

Em Amorim (2021), os dois processos de retextualização da dupla E e F (da carta e das publicações de *Instagram*) foram analisados e remontados. Neste artigo, no entanto, evidenciamos o processo denominado hipertexto-hipertexto, uma vez que nosso intuito é apresentar este tipo de retextualização, em acréscimo às quatro categorias discutidas em Marcuschi (2010a). Assim, os dados referentes à retextualização escrita-escrita serão acionados de maneira mais pontual, para contribuir com o delineamento da retextualização hipertexto-hipertexto, até então inédita, inaugurada sistematicamente na dissertação de Amorim (2021).

Nossa análise será norteadada pelas sete tarefas de produção da retextualização em trechos do diálogo da dupla, além de apresentarmos as publicações de *Instagram* produzidas e, também, trechos da entrevista realizada. Embora a professora tenha solicitado, às alunas, uma publicação de *Instagram*, elas resolveram produzir três; nesta seção, apresentaremos dois dos hipertextos⁵ e discutiremos, a partir da Publicação de

⁵ No processo de elaboração da terceira publicação de *Instagram*, ocorreram três tarefas de produção da retextualização (leitura, compreensão e identificação do novo gênero). Como essas tarefas também se

Instagram 1, as tarefas de produção 1, 2 e 3; e da Publicação de *Instagram 2*, as tarefas de produção 4, 5, 6 e 7.

Como explicitamos em *Atividades de retextualização: práticas cotidianas e sistematização didática*, ainda que as tarefas de produção da retextualização sejam enumeradas de 1 a 7, elas não seguem uma ordem estanque: a todo tempo as tarefas ocorrem, em diversas ordens. Para fins didáticos, seguiremos — na maior parte da análise — a ordem numérica das tarefas, para que possamos discuti-las no processo, exemplificando com momentos nos quais cada uma delas ocorre e apontando suas principais características no processo de retextualização hipertextual.

A primeira publicação de *Instagram* foi composta por um vídeo (dividido em duas partes) de uma campanha publicitária em combate ao suicídio (Figura 3). A animação escolhida pela dupla era pautada na canção “Pais e Filhos” da banda brasileira *Legião Urbana*. Além de postarem o vídeo, como podemos ver, as alunas elaboraram uma legenda com texto verbal.

Figura 3 – Publicação de *Instagram 1*.



Fonte: Amorim (2021, p. 121).

manifestaram nas duas primeiras publicações, optamos por não a utilizar, neste artigo, uma vez que as demais publicações já ilustram as tarefas.

A leitura é a primeira tarefa de produção da retextualização e, no caso da retextualização hipertextual, recebe destaque, pois essa atividade acontece na tela do celular, apresentando diferenças significativas em relação à leitura em papel. Inicialmente, propusemos que a dupla utilizasse textos-base escritos e impressos para produzir o novo hipertexto, com o objetivo de obter uma retextualização escrita-hipertexto. No entanto, devido às possibilidades ofertadas pelos recursos multimodais do *smartphone*, a dupla pesquisou os próprios hipertextos-base, o que originou uma retextualização do tipo hipertexto-hipertexto. Vejamos um trecho que indica essa busca:

F: Aqui. Recebendo. E aí, a legenda vai colocar como?

E: Num sei, como cê quiser.

F: Dá pra colocar tipo algum textinho, ne?

E: Como? Esse aqui? Cadê?

F: Aqui ó, *Google*.

E: Setembro Amarelo ou prevenção ao suicídio?

F: Prevenção

E: Prevenção ao suicídio.

Nesse momento do diálogo, as alunas tinham selecionado um vídeo para compor a publicação e estavam fazendo o *download*. Enquanto isso, F questionou a colega E sobre a legenda da publicação, que pode ser composta por textos verbais e não verbais (ícones, *emojis* etc). Para tanto, a dupla iniciou uma busca, no site de pesquisa *Google*, pelos próprios hipertextos-base, a partir da palavra-chave “prevenção ao suicídio”, com o intuito de encontrar uma boa legenda para a publicação. A possibilidade de obter, com facilidade, os próprios hipertextos-base relaciona-se ao que Xavier (2010) intitula “independência leitora”. De acordo com o autor, uma vez que o usuário da internet tem oportunidade de amplo acesso a diversos materiais, ele escolhe seus próprios percursos de leitura. Na retextualização observada, a busca *online* foi um aspecto muito presente, espontâneo e atrelado à leitura (T1).

Outra peculiaridade concernente à primeira tarefa no processo é a leitura sinestésica, abordada por Xavier (2010), e que conseguimos observar a partir do diálogo da dupla. Trata-se de uma leitura que abrange uma experiência sensorial no ambiente virtual, posto que o usuário lê textos multimodais que envolvem vídeos, sons, imagens etc. No caso do processo analisado, as alunas leram textos verbais, imagens, vídeo com música, entre outros conteúdos imateriais. Conforme Amorim (2021, p. 115): “em relação ao ensino-aprendizagem, esse tipo de leitura é muito relevante, porque é atrativa e aciona diversos sentidos no leitor, que podem auxiliar no desenvolvimento da competência leitora e na compreensão textual”. Enquanto se escreve, também se lê o próprio texto. No caso das produções no *Instagram*, as alunas fizeram poucas leituras do próprio hipertexto em comparação, por exemplo, com a carta, que recebeu sucessivas leituras em voz alta — que foram feitas tanto para progressão textual quanto para revisão e reescrita.

A compreensão é basilar em qualquer processo de retextualização. No processo analisado, a compreensão (T2) esteve atrelada à leitura sinestésica dos hipertextos selecionados, possibilitando à dupla eleger aqueles que usariam na publicação. No excerto abaixo, E e F estavam em busca de uma legenda para a publicação de *Instagram*, quando se confrontaram com um texto julgado por F como não apropriado para a atividade:

F: Desse jeito também tá legal, de falar o que é.

E: Mas ela disse que não queria isso. Esse aqui tá pequeno, mas...

F: Não coloca não.

E: Eu acho que esse é coisa da igreja. “Toda igreja possui...” [lendo]

F: Acho melhor não colocar isso, não. Porque, senão, sei lá... Corta só pra aquela parte... Só frases... Queria aquele texto antigo da prevenção...

Na concepção da dupla, utilizar um texto de cunho religioso para falar sobre valorização da vida, no perfil de *Instagram* da turma, não seria a melhor escolha. Foi a

partir da compreensão da proposta de produção e do texto lido que E e F chegaram a essa conclusão, descartando o texto. Como discute Marcuschi (2010a), a retextualização não é um processo de mecânico. O curto exemplo apresentado comprova essa afirmação, pois retextualizar requer diversas operações complexas e, sobretudo, compreensão sobre o texto-base (nesse caso, hipertexto-base), o gênero a ser produzido e o propósito da interação. Destacamos, também, que foi preciso compreender a mensagem do vídeo a que assistiram, para escolhê-lo como o recurso semiótico da publicação. Ou seja, no processo de retextualização hipertextual, o aluno tem contato com uma gama de recursos multimodais que podem auxiliar no exercício da compreensão.

Ainda sobre o trecho acima, é possível estabelecer uma relação com a terceira tarefa de produção, a identificação do gênero (T3), que diz respeito ao reconhecimento de características do hipertexto-base. Nesse exemplo, a dupla realizou uma leitura, compreendeu o hipertexto e identificou o gênero, considerando a campanha da igreja como não apropriada para a situação comunicativa. A dupla elaborou, ainda, mais uma publicação:

Figura 4 – Publicação de Instagram 2.



Fonte: Amorim (2021, p. 134).

A ideia de elaborar uma segunda publicação de *Instagram* surgiu quando as alunas encerraram a primeira publicação e aguardavam o carregamento do *post* no perfil da turma. A aluna F sugeriu que fosse feita uma fileira de publicações, que corresponde a três publicações de *Instagram*, uma tendência na organização dos perfis, segundo as alunas, em entrevista. Assim, a publicação abarcou três imagens e uma legenda, como visto na Figura 4.

Para selecionar as imagens para a publicação, a dupla, novamente, recorreu à pesquisa *online*, utilizando a palavra-chave “valorização da vida”. Assim que escolheram três imagens que abordavam depressão, suicídio e a divulgação dos serviços do Centro de Valorização da Vida, as alunas iniciaram uma discussão sobre a legenda. Parte da legenda foi elaborada por elas mesmas; outra parte foi extraída de um outro hipertexto, como pode ser lido na Figura 4: “Pensamentos e sentimento de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os serviços de suporte”. O diálogo para a elaboração do primeiro período da legenda surgiu em virtude da escolha do trecho destacado, como lemos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Tarefas de produção da retextualização envolvidas em um trecho do diálogo durante a elaboração da legenda da Publicação de *Instagram* 2.

Nº	Diálogo	Tarefa
I	E: Tem que colocar alguma coisa em cima agora. O quê?	Identificação do novo texto (T6)
II	F: Sabemos que o Setembro Amarelo... E: Sabemos que o Setembro... F: Amarelo já passou vírgula mas precisamos não apenas...	Hipertextualização (T4)
III	F: Não. Mas precisamos não só apenas, é... Nos mobilizar no setembro, mas... Alguma coisa assim.	Conferência/Revisão (T5)

IV	<p>E: Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos...</p> <p>F: nos mobilizar sempre? Mobilizar sempre e estar em alerta... Em alerta.</p> <p>E: Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos estar em alerta.</p>	Hipertextualização (T4)
V	<p>F: Não, apaga isso aí. Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta.</p> <p>F: Não, apaga esse “sempre” aqui, moça.</p> <p>F: Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre em alerta. E estar sempre em alerta. É... Acho que só?</p> <p>E: Tá bom. Isso aqui vai postar primeiro que o vídeo.</p>	<p>Conferência/Revisão (T5)</p> <p>Reescrita (T7)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 relaciona três tarefas de produção durante a elaboração da legenda. Embora corresponda a um trecho único do diálogo, está dividido em cinco momentos, para identificar qual tarefa aparece em cada um deles. A partir da leitura e compreensão do excerto extraído para a legenda, vemos, no trecho I, que a aluna F considerou necessário produzir uma espécie de introdução na legenda. Essa observação da estudante pode ser relacionada à tarefa de identificação do novo texto (T6), visto que, pelos indícios dos dados, pareceu uma exigência do texto para o estabelecimento da coerência. Além disso, em todos os processos, as alunas iniciaram escolhendo a foto ou o vídeo da publicação, devido à estrutura do gênero, que tem o recurso semiótico como cerne. O gênero do novo hipertexto é o que conduz as escolhas das alunas em todo o processo de retextualização.

Em seguida, as discentes iniciaram a hipertextualização (T4), que corresponde às operações de produção do hipertexto. Aqui também destacamos a atuação da compreensão (T2) dos textos-base que foram discutidos em sala de aula com a dupla e demais alunos. Embora não utilizassem os textos diretamente para produzir a publicação, identificamos que as alunas elaboraram o período a partir da compreensão dos referidos textos. Percebemos que a aluna F ditava a legenda para que a colega E digitasse no celular, indicando, até mesmo, a pontuação a ser inserida. Esse cuidado

com a pontuação e com a gramática, de forma geral, apareceu também em outros momentos do diálogo, despertando nossa atenção. Assim, esse tema foi alvo de perguntas à dupla durante a entrevista:

P: Vocês costumam ter essa preocupação com a ortografia na escrita do dia a dia?

E: Ah, eu tenho.

F: Eu tenho também. Eu escrevo tudo certo no *Instagram*. Mandar mensagem mesmo, muito raro eu mando alguma coisa sem acento ou tipo assim...

De acordo com as alunas, é comum prezarem pela ortografia na escrita cotidiana, exemplificada por F com a escrita no *Instagram* pessoal e em mensagens instantâneas. Além de esse cuidado ser uma característica das alunas, é preciso ressaltar que a atividade envolvia um gênero discursivo digital em um contexto mais formal, ocasionado pelo “deslocamento” do gênero do cotidiano para a esfera escolar —afinal, tratava-se de publicar em um perfil da turma da 2ª série do Ensino Médio, criado como avaliação para a disciplina de Língua Portuguesa. Ou seja, o fato de estarem em uma atividade escolar pode ter contribuído para certo rigor com a gramática. Vejamos esse outro momento da entrevista, no qual a professora pergunta a respeito da produção de publicação de *Instagram* como uma atividade escolar:

P: Pra vocês, como foi produzir um texto, assim, no *Instagram*, que vocês disseram que já costumam fazer, mas como é que foi produzir um texto no *Instagram* numa atividade escolar? Tem alguma diferença? Vocês gostaram?

F: Tem. Tem diferença, porque tem que prestar atenção nos mínimos detalhes.

E: Nos erros ortográficos...

F: Nos erros ortográficos, em tudo, em como vai ser a publicação, do jeito que a gente vai...

E: Escrever.

F: Do jeito que a gente vai publicar, se a gente vai colocar alguma imagem ou algum vídeo, alguma coisa do tipo.

P: Que geralmente no perfil pessoal não tem essa preocupação.

F: Não, é.

E: Você posta o que você quiser.

As alunas revelaram que publicar no *Instagram* pessoal é diferente de fazê-lo como atividade escolar, elencando alguns aspectos que diferenciam essa experiência, como maior cuidado com ortografia e atenção com as escolhas de imagens e vídeos que serão postados. Ou seja, ainda que busquem, no dia a dia, escrever de acordo com a norma padrão, durante uma atividade escolar há um olhar mais acurado para esse aspecto, ainda que, nesse caso, nenhuma instrução sobre a linguagem tenha sido transmitida à dupla.

A respeito dessa tarefa, ressaltamos que suas principais particularidades, em relação a uma retextualização que origina texto escrito, são: a ferramenta utilizada (nesse caso, o *smartphone*); os recursos multimodais que podem ser acionados; praticidade (para copiar trechos, transferir imagens, apagar e digitar...); refere-se a produção escrita, mas, também, a outros tipos de produção, como a edição de vídeo. Na hipertextualização ocorre todo o desenvolvimento do novo hipertexto e, por ser essa uma forma textual multimodal, ela inclui aspectos concernentes às diversas linguagens acionadas.

No trecho III do Quadro 1, vemos que, enquanto hipertextualizam, fazem a revisão do texto, reforçando que as tarefas ocorrem quase que concomitantemente. Além disso, é importante ressaltar que a conferência/revisão (T5) não ocorre somente como etapa final em qualquer processo de escrita, mas em diversos momentos ao longo de qualquer processo. A tarefa conferência/revisão ocorreu poucas vezes durante a retextualização analisada, todavia, destacou-se por contemplar revisões para além das ordens linguística, textual e discursiva (como no texto escrito), somando-se à revisão semiótica, pois algumas revisões tinham o intuito de conferir quais recursos

semióticos utilizariam nas publicações e, até mesmo, revisar a edição (parte da hipertextualização) deles. Outro destaque é a “revisão oral”, quando as alunas alteraram partes da legenda antes mesmo de digitá-las, ainda enquanto as concebiam oralmente, dialogando.

Em IV e V, temos um trecho no qual acontece hipertextualização (T4), seguindo-se de um trecho no qual há conferência/revisão (T5) e reescrita (T7). Nesses momentos, E e F estavam construindo a legenda a partir de operações de inserção e apagamento, por meio de manifestações orais. A reescrita ocorreu por instrução de F à colega E, quando disse: “Não, apaga isso aí. Mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta. Não, apaga esse “sempre” aqui, moça”. Esse foi um dos únicos momentos de reescrita que percebemos durante a elaboração das três publicações. A respeito dessa tarefa, pontuamos que foi concomitante à hipertextualização (T4) e à conferência/revisão (T5); ocorreu somente na segunda publicação de *Instagram*; aconteceu de forma prática, devido às ferramentas do *smartphone*. A tarefa de reescrita apresentada por Dell’Isola (2007) se refere a uma ação posterior à elaboração da primeira versão do texto, após ajustes sugeridos por uma pessoa que não é autora do texto (revisor, professor...). Nesse processo, entendemos a reescrita como parte da elaboração textual, sendo possível aparecer desde o início do processo, pelos próprios autores.

Após as tarefas indicadas, o período elaborado pelas alunas, introduzindo a legenda, ficou da seguinte forma: “Sabemos que o Setembro Amarelo passou, mas precisamos nos mobilizar e estar sempre alerta”. Dessa forma, concluímos nossa análise, apontando que as tarefas de produção, em uma retextualização que parte de hipertextos-base e origina um novo hipertexto, possui especificidades que a diferenciam de uma retextualização escrita-escrita, como: ferramentas para produção dos textos, origem dos textos-base/hipertextos-base, linguagens acionadas nos textos e modo de realização das tarefas de produção. Diante disso, justifica-se uma nova rotulação e conseqüentemente, um modo de análise particular desse tipo de

retextualização. Nas próximas linhas, apresentamos nossas considerações finais nesse percurso.

6 Ponto de chegada

Nosso percurso partiu de uma inquietação a respeito da retextualização hipertextual, uma vez que, devido às características do hipertexto, hipotetizamos que os quatro tipos de retextualização apresentados por Marcuschi (2010a) já não seriam suficientes para abarcar um tipo de retextualização que resultasse em hipertexto. Em função disso, coletamos dados processuais de uma dupla de estudantes da 2ª série do Ensino Médio enquanto retextualizavam no papel e no celular, com o propósito de investigar a atividade de retextualização que parte de hipertextos-base e origina um novo hipertexto, que denominamos retextualização do tipo hipertexto-hipertexto.

A análise fundamentou-se na descrição das sete tarefas de produção da retextualização (Dell'Isola, 2007; Amorim, 2021) e apontou para particularidades envolvendo cada uma delas durante a retextualização hipertextual. De maneira geral, as tarefas não ocorreram de forma linear. A respeito da leitura (T1), identificamos maior independência leitora, possibilitando a escolha dos próprios hipertextos-base, desviando-se, dessa forma, da proposta inicial; além de uma leitura sinestésica e multimodal. Os indícios apontaram que a compreensão (T2) foi tanto sobre os hipertextos-base quanto sobre os textos-base discutidos em aula. Ao compreenderem a situação comunicativa e o tema das publicações, as alunas elegeram os hipertextos-base e tiveram à disposição vários recursos multimodais para promover a compreensão do tema. A identificação do gênero (T3) ocorreu somente uma vez e possibilitou às alunas que julgassem um hipertexto como inapropriado para a situação comunicativa. Já a hipertextualização (T4) foi realizada no *smartphone* e contemplou operações de ordem linguística, textual, discursiva e semiótica com certa praticidade pelas alunas. As tarefas de leitura e compreensão estiveram atreladas à

hipertextualização. A conferência/revisão (T5) foi também linguística e semiótica, motivada tanto por características do gênero produzido quanto para melhorar a (hiper)textualidade de cada produção. Muitas vezes, as revisões foram orais e interpoladas pela leitura e pela hipertextualização. Na identificação do novo texto, destacamos que o gênero do novo hipertexto conduziu as escolhas da dupla em todo o processo de retextualização, desde a busca de hipertextos-base, dos vídeos e imagens, até da legenda. Assim como a identificação do gênero, percebemos a reescrita (T7) somente uma vez, durante uma hipertextualização e fundamentada na revisão do hipertexto.

Neste percurso, encontramos os resultados delineados, que apontam para a relevância de considerar, em uma categoria diferenciada, a retextualização que parte de hipertextos e origina um novo hipertexto. Denominamos essa categoria como hipertexto-hipertexto, devido ao caráter multimodal desse tipo textual e por todas as particularidades envolvidas em seu processo de concepção e no próprio produto.

Como dissemos anteriormente, o estudo se fundamentou no âmbito escolar e no trabalho com gêneros discursivos digitais, o que pode ser desafiador quando não há verdadeiro incentivo ao letramento digital, não obstante os documentos referenciais da educação brasileira encorajem a consideração à Cultura Digital na prática pedagógica. Nesse sentido, na coleta de dados, precisamos ultrapassar obstáculos estruturais da escola pública na qual a pesquisa se situou, como a indisponibilidade de acesso à internet para os alunos na instituição onde ocorreu a coleta de dados. Todavia, percebemos o interesse dos alunos em trabalhar com os gêneros discursivos digitais, bem como verificamos as possibilidades de leitura, compreensão e produção que o hipertexto oferece, reunindo diversas linguagens e diferentes maneiras de interação.

Este artigo pretendeu contribuir para os estudos linguísticos no campo do texto, acrescentando mais uma perspectiva a respeito da produção textual, do ensino de

gêneros, da retextualização e do hipertexto. Conforme Bakhtin (2016 [1895-1975]), a apropriação de um gênero proporciona a interação verbal e a aquisição de novos conhecimentos e saberes. Dito isso, apresentar diversos gêneros do discurso como objetos de ensino sugere o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da autonomia para o desempenho da cidadania.

Referências

AMORIM, M. M. P. **O hipertexto no ensino-(app)rendizagem**: a retextualização no meio digital. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. DOI <https://doi.org/10.54221/rtdppglinuesb.2021.v9i1.224>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 [1895-1975].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DEPRESSION – In memory of Robin Williams. **WCircle**. 2019. Disponível em: <https://www.vwscircle.com/index.php/2019/09/06/depression-in-memory-of-robin-williams/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-275.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 15-80.

REDE GLOBO. **Morte de Robin Williams levanta discussão sobre depressão no humor**. 2014. (5m15s). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3569997/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 19-34.

SETEMBRO Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio. **G1**, 09 set. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/g1setamarelo>. Acesso em: 28 mai. 2020.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/umestudocartapessoal>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, M. E. F.; BIAVATI, N. D. F. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. *In*: **Letramento e Dialogia: enfoques para a formação de professores**. SOUZA, M. E. de F. (org.). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. p. 45-68.

XAVIER, A. C. S. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Revista Hipertextus**, v. 1, 2007. Disponível em: <http://hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

XAVIER, A. C. S. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L; A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.