



LETRAS EM REVISTA

V 10, Nº 01/2019 | ISSN 2318-1788

DOSSIÊ - TECNOLOGIAS DIGITAIS:

A construção de sentidos em textos e interações digitais

Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva (PPGL/UESPI)

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes (PPGEL/UFPI)

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (PPGLA/UNB)

Organizadores



@ 2019 by Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Direitos reservados ao Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

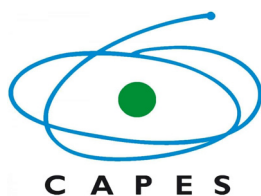
Capa: Diego Lopes

Editoração e preparação dos originais: Diógenes Buenos Aires de Carvalho, Francisco Herbert da Silva, Alody Cassemiro Costa

Diagramação: Ronyere Ferreira

Revisão: Autores

Apoio:



L649 LETRAS EM REVISTA – v. 10, n. 01, 2018. Teresina: Mestrado Acadêmico em Letras, 2019.

Semestral.

ISSN: 2318-1788

1. Estudos Literários. Estudos Linguísticos. Estudos Culturais - Periódico. 2. Universidade Estadual do Piauí.

CDD 613.703



Governador do Estado
Wellington Dias

Reitor
Nouga Cardoso Batista

Vice-reitor
Evandro Alberto de Sousa

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos
Geraldo Eduardo da Luz Júnior

Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças
Raimundo Isídio de Sousa

Coordenação do Mestrado Acadêmico em Letras
Feliciano José Bezerra Filho

LETRAS EM REVISTA

Publicação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

Equipe Editorial

Editor Chefe

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Comitê Editorial

Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes

Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho

Conselho Editorial

Estudos Literários

Profa. Dra. Adriana Bebiano (Universidade de Coimbra)

Prof. Dr. Alfredo Cordiviola (UFPE/CNPq)

Profa. Dra. Ana Pizarro (Universidade do Chile)

Prof. Dr. Anselmo Peres Alós (UFSM/CNPq)

Profa. Dra. Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Prof. Dr. Flavio Garcia (UERJ)

Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (UFG/CNPq)

Profa. Dra. Luiza Lobo (UFRJ)

Profa. Dra. Marcia Miguel Manir Feitosa (UFMA)

Profa. Dra. Maria do Socorro Fernandes de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Regina Zilberman (UFRGS/CNPq)

Profa. Dra. Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG/CNPq)

Prof. Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI)

Profa. Dra. Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Tania Regina de Oliveira Ramos (UFSC)

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

Estudos Linguísticos

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD/CNPq)

Profa. Dra. Alena Ciulla (UFRGS)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE)

Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Livia Suassuna (UFPE)

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti (PUCRS)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUCSP)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/CNPq)
Profa. Dra. Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (UFES)
Profa. Dra. Rosângela Hammes de Oliveira (UFSC/CNPq)
Prof. Dr. Sandro Luis da Silva (UNIFESP)
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)
Profa. Dra. Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (USP)

SUMÁRIO

DOSSIÊ TECNOLOGIAS DIGITAIS: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS E INTERAÇÕES DIGITAIS

Apresentação	9
Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva (PPGL/UESPI)	
Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes (PPGEL/UFPI)	
Profª. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (PPGLA/UNB)	
1. Interferências e sinalizações do interlocutor como estratégias de monitoramento na conversação digital.....	11
Letícia Jovelina Storto (UENP)	
2. Os memes políticos na trama discursiva: imaginário, metáfora e efeitos de sentidos.....	34
Geisa de Andrade Batista (UESB)	
Genenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB)	
3. A imbricação entre as relações de força às formações imaginárias em um vídeo do YouTube.....	46
Fernanda Santos da Silva Queiroz (UEFS)	
4. Não era uma baleia?: uma análise discursiva do efeito metafórico.....	58
Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio (UESB)	
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)	
Genenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB)	
5. Facebook e o complexo de Alice.....	70
Caroline Janjacomio (UFSCar)	
Valdemir Miotello (UFSCar)	
Vinício Carrilho Martinez (UFSCar)	

6.	Atualizações do gênero: um estudo sobre resenhas de filme no suporte impresso e digital.....	85
	Ariane Peronio Maria Fortes (UPF)	
	Luciana Maria Crestani (UPF)	
7.	Tecnologia e patrimônio cultural – entrelaçamentos possíveis: os monumentos históricos de passo fundo através de Qr code.....	100
	Irani Bernadete Roani	
	Carmen Vera Scorsatto Brezolin	
	Vânia Campiogotto Aquino (UPF)	
8.	Análise do uso de estratégias de polidez e cortesia em uma entrevista televisiva.....	114
	André Monteiro Diniz (UEPA/USP)	
9.	Gênero discursivo multimodal charge: uma (re)leitura amparada nas relações intertextuais dos novos leitores.....	126
	Ernani Cesar Freitas (UPF)	
	Viviane Demetrio da Silva Scariot (UPF)	
10.	Artes, militância e ciência das redes.....	140
	Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (UNICAMP)	
11.	Impolidez em interações online no facebook.....	157
	Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)	
 SEÇÃO LIVRE		
12.	Cognição e aprendizagem na sala de aula: toda criança é única.....	174
	Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)	
13.	Um esboço da leitura pela concepção enunciativa.....	191
	Caroline de Moraes (IFRS/UCS)	
14.	Sequenciação: atividades escritas de coesão para compor uma sequência didática de artigo de opinião.....	204
	Viviane Pinho da Silva (UNITAU)	

15. **As construções argumentativas em notas de esclarecimento referente à operação carne fraca.....** 217
Francisco Herbert da Silva (UESPI)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
16. **Objeto de aprendizagem e ortografia: o caso do apagamento do “r” na escrita de alunos do ensino fundamental.....** 230
Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
Marcelino Rodrigues Cutrim Netto (SEDUC/MA)
17. **Procuram-se dicionários escolares: uma investigação sobre a presença de dicionários escolares no município de Codó – Maranhão.....** 247
Luís Henrique Serra (UFMA)
Maria Ednalva Lima e Silva (UFMA)
Raimunda Nonata dos Santos Ferreira (UFMA)

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ

TECNOLOGIAS DIGITAIS: a construção de sentidos em textos e interações digitais

As recentes formas de interação proporcionadas pelas tecnologias digitais têm chamado a atenção da academia, que busca compreendê-las em várias perspectivas, seja pela investigação das diversas nuances por meio das quais elas se materializam, seja pela identificação e análise dos fatores que as motivam e as constituem, ou seja, ainda, pelo desvelamento dos fenômenos que delas resultam.

Nos estudos linguísticos, em especial, a interação digital tem se tornado um campo de investigação particularmente fértil, já que as concepções de linguagem e de comunicação adotadas na contemporaneidade não são mais as mesmas de décadas atrás. Isso traz, inevitavelmente, a necessidade de um olhar mais aprofundado, e ao mesmo tempo embasado no conhecimento científico, sobre os modos como os artefatos digitais influenciam as relações humanas e as práticas de linguagem que as medeiam.

Por meio da observação desses fenômenos, também é possível ver, em todo seu vigor, a dinamicidade dos processos ligados à linguagem, já que à medida que os artefatos de mediação se transformam e se popularizam, novas práticas linguísticas também emergem. Junto com elas, estão outras formas de ver o mundo, assim como de agir e interagir com ele.

Nesse contexto, conceitos que durante muito tempo gozaram de relativa estabilidade também passam a se transformar, tais como o de “texto”, o de “leitura” e o de “escrita”, dentre outros, que gradualmente deixam de ser associados somente à tradição impressa para se integrarem à cultura digital. Assim como a produção e a materialização do texto, os processos cognitivos que os subjazem também começam a ser observados com novos olhares. A construção dos sentidos por meio de textos digitais, por exemplo, vem se tornando um campo de investigação crescente. O mesmo pode ser dito a respeito da forma como interagimos com esses textos, e por meio deles.

Durante a organização desta edição da Letras em Revista, este fato se concretizou por meio da quantidade de textos recebidos, que, ao exceder nossas expectativas, motivou a organização e editoração deste volume, que dá continuidade aos debates apresentados na segunda edição de 2018,

embora que agora os artigos estejam agrupados sob uma ótica voltada para a construção de sentidos em textos e interações digitais. Ao propor essa nova edição, intentamos trazer à tona algumas das reflexões contemporâneas que versam sobre os modos como lidamos com os sentidos produzidos e veiculados pelos textos da Era Digital.

Dessa forma, essa edição da *Letras em Revista* traz 10 artigos produzidos por pesquisadores de diferentes regiões do país que abordam mecanismos variados de interação e de produção de sentidos, dentre eles as redes sociais e os sites de publicação de vídeos digitais, a TV e o cinema. Além disso, gêneros já consolidados como a Charge e gêneros emergentes como os Memes compartilham espaço com mecanismos de interação e acesso a conteúdo digital como o *QR code*.

Esperamos que este número da *Letras em Revista* contribua para um diálogo cada vez mais rico sobre as interações digitais, além de servir de motivação para que novos pesquisadores se dediquem a este universo que demanda múltiplos olhares. Com perspectiva diversificadas sobre o mesmo tema, acreditamos que esta edição proporciona reflexões sobre as construções de sentido no texto em interface com as novas tecnologias.

Prof. Dr. *Franklin Oliveira Silva* (PPGL/UESPI)

Prof. Dr. *Francisco Wellington Borges Gomes* (PPGEL/UFPI)

Profa. Dra. *Maria del Carmen de la Torre Aranda* (PPGLA/UNB)

INTERFERÊNCIAS E SINALIZAÇÕES DO INTERLOCUTOR COMO ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO NA CONVERSAÇÃO DIGITAL

INTERFERENCE AND SIGNALS OF THE INTERLOCUTOR STRATEGIES FOR MONITORING IN DIGITAL CONVERSATIONS

Leticia Jovelina Storto
UENP

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar os processos de monitoramento dos interlocutores em comunicações mediadas por computador. Para tanto, fundamenta-se nas teorias da Análise da Conversação. Como corpus de pesquisa foram selecionadas 70 conversações digitais via comunicador instantâneo. Foi possível verificar que o interlocutor, em conversações digitais, também monitora o falante para mostrar sua cooperação, para indagá-lo, para comentar algo ou, simplesmente, para mostrar interesse, participação e zelo pelo diálogo. Isso tudo corrobora a progressão coerente do texto.

Palavras-Chave: Conversação digital. Monitoramento. Interferências. Sinalizações.

Abstract: *Based on Conversation Analysis theories, this paper aims to analyze the monitoring processes of the interlocutors in computer-mediated communication. As research corpus, 70 digital conversations made via instant messaging were selected. It is possible to verify that the interlocutor in digital conversations also monitors the speaker to show their cooperation, ask questions, comment on something or simply to show interest, participation and zeal for the dialogue. All these aspects can corroborate the coherent progression of the text.*

Keywords: Digital conversation. Monitoring. Interference. Signs.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, há pessoas para as quais a sua vida social ou profissional está centrada ou é, no mínimo, mediada pela internet e pelas ferramentas nela disponíveis. O fato é notado em pesquisas que apontam o aumento do número de pessoas que se mantêm conectadas à rede de computadores. Além do mais, nossa sociedade é permeada por ações que se realizam no mundo virtual: compras, lazer, interação, pesquisas, entre outras. A rede mundial de computadores mostra-se, assim, um elemento recorrente em nossa vida. Segundo Lévy (2009), a internet

Está se tornando um lugar essencial, um futuro próximo de comunicação humana e de pensamento humano. O que isso vai se tornar em termos culturais e políticos permanece completamente em aberto, mas, com certeza, dá para ver que isso vai ter implicações muito importantes no campo da educação, do trabalho, da vida política, das questões dos direitos.

Ademais, é notável o número crescente de usuários de programas para envio e recebimento de mensagens e aqueles destinados à interação e à socialização: comunicadores instantâneos, comunidades/redes de pessoas com interesses em comum, diários virtuais, correios eletrônicos, salas de bate-papo, entre outros. Para Marcuschi (2005, p.13), “pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Não podemos, portanto, negar a influência que esses instrumentos têm sobre a sociedade moderna e, conseqüentemente, do seu modo de utilização da linguagem.

Segundo Marcuschi (2005, p.13), o que nos chama a atenção e nos impressiona na nova tecnologia é o “fato de reunir num só meio várias formas de expressão, [...], o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos lingüísticos utilizados”. O que, talvez, altere, de maneira significativa, a nossa maneira de enxergar a língua e os seus usos e de como lemos, escrevemos e “falamos”.

Isso tudo revela a necessidade de realizar pesquisas, nos mais diversos campos das ciências, em busca de maior e, se possível, pleno conhecimento, pois “a utilização freqüente do computador e da internet demanda pesquisas de cunho social e, dessa perspectiva, o papel da linguagem torna-se central” (KOMESU, 2005, p.110).

Assim, respaldados nos Estudos de Fala em Interação (Análise da Conversação), o nosso objetivo é verificar os processos de heteromonitoramento do interlocutor empregados em conversações digitais, a fim de apontar: a) tipos de monitoramento mais recorrentes; b) funções predominantes; e c) marcadores conversacionais mais comuns. Para tanto, são utilizadas como objeto de pesquisa 70 conversas ocorridas via comunicadores instantâneos, ou seja, aplicativo para envio e recebimento de mensagens em tempo real, a exemplo do *Messenger do Facebook* e o *WhastApp*.

De todos os diálogos, participaram apenas dois convidados, sendo um deles o nosso documentador, que espontaneamente nos enviou o arquivo da interação. Portanto, o nosso *corpus* é composto de *conversas diádicas* (SILVA, 1990), que foram fornecidas por falantes com idade entre quinze (15) e quarenta e cinco (45) anos, de variadas classes sociais e situados em diversas regiões das cidades paranaenses de Londrina, Cambé, Rolândia e Foz do Iguaçu. Os tópicos (assuntos) discursivos são bastante variados, desde família, emprego e estudos até a negociações de compra e venda de produtos. O tempo das interações tecladas também é diverso, desde minutos até horas seguidas.

Quanto à metodologia, propriamente dita, é preciso ressaltar que “a fluidez e a falta de planejamento prévio requerem uma metodologia específica, que dê conta dos fenômenos peculiares a essa modalidade de língua”, a fala (GALEMBECK, 1999, p.111). O analista da conversação deve, então, criar e recriar categorias que deem conta do seu objeto de análise, já que os estudos da língua falada e a sua valoração são recentes.

Seus fenômenos devem ser analisados e categorizados a partir do seu contexto (a situação e as condições de enunciação). Por conseguinte, partimos de uma abordagem empírico-indutiva (GALEMBECK, 1999), como convém aos estudos de materiais obtidos em situações reais de interação verbal. Isso tudo porque os Estudos de Fala em Interação (Análise da Conversação) partem de eventos reais de comunicação que ainda não apresentam modelos preexistentes e porque esse método, estabelecido a partir do funcionalismo, postula que a língua não deve ser descrita como um objeto autônomo, mas como instrumento de interação social.

Os recursos de monitoramento foram, durante a pesquisa, classificados, a fim de que os dados recolhidos pudessem ser observados e interpretados. Desse modo, a metodologia, de acordo com Triviños (1987) e Gressler (2003), apresenta-se com natureza qualitativa e interpretativa, realizada a partir da fala contextualizada. Além da pesquisa de campo para a obtenção do corpus, foi ainda empregada a pesquisa bibliográfica como técnica auxiliar na análise do material adotado.

Cabe salientar que não nos propusemos a quantificar os dados obtidos, já que, como ressalta Marcuschi (2006, p.07), na AC prevalecem as descrições e interpretações qualitativas, embora pesquisas de cunho quantitativo também se realizem e com grande valor investigatório, porém não reside na verificação estatística a nossa intenção.

Este texto está organizado como segue: o primeiro tópico, “Processos de monitoramento nas interações”, trata dos processo de monitoração das interações face a face de modo geral; já seu subtópico “Heteromonitoramento do interlocutor” focaliza naqueles processos realizados pelo ouvinte, desses trata-se mais especificamente de um tipo, sinalizações e interferências, cuja análise em conversações digitais faz-se no tópico seguinte, o qual se intitula “Sinalizações e interferências do interlocutor em conversações digitais”. Nele, faz-se a análise e a discussão dos dados. Em seguida, são apresentadas as considerações finais seguidas das referências deste estudo.

PROCESSOS DE MONITORAMENTO NAS INTERAÇÕES

Uma das formas que mais de perto demonstram a duplicidade de relações entre os interlocutores é o monitoramento recíproco que eles exercem em relação a seus parceiros durante a interação. O monitoramento pelo falante e pelo ouvinte constitui uma atividade ininterrupta e permanente que flui diretamente da tensão que caracteriza o texto conversacional em suas diversas modalidades. De acordo com Silva (2001, p.132), essa atividade é a “fiscalização que cada interactante do diálogo exerce sobre seu parceiro, no sentido de direcionar e regulamentar a conversação”. Silva considera a existência de apenas dois tipos de monitoramento: o *auto* e o *heteromonitoramento*, os quais são exercidos pelo falante e pelo ouvinte. Galembeck (2006), por seu turno, afirma que o falante e o ouvinte monitoram o seu interlocutor, porém o primeiro também fiscaliza a si próprio. Assim, segundo ele, há três tipos de monitoramento: o *automonitoramento do falante*; o *heteromonitoramento do falante*; o *heteromonitoramento do ouvinte*.

Galembeck (2006) considera que, no *automonitoramento*, o falante busca adequar a sua fala ao seu interlocutor e à situação, por isso recorre à reativação (repetição, paráfrase e correção) e à

desativação (inserções parentéticas) da língua falada e aos marcadores e procedimentos de atenuação, de modo que lhe seja assegurada a posse do turno conversacional. Isso ocorre devido às principais características da língua falada, especialmente ao planejamento local (a formulação e a execução do enunciado dão-se quase simultaneamente) e ao envolvimento dos interlocutores. Com isso, ficam explícitas as marcas da construção textual. O *heteromonitoramento do falante* diz respeito àquele que é exercido pelo falante em relação ao ouvinte, para verificar se o canal está aberto e para testar e avaliar as reações do interlocutor por meio das quais dará continuidade, modificará ou encerrará o tópico em andamento. O *heteromonitoramento do ouvinte*, por sua vez, refere-se à fiscalização, por *interferências*, *repetições* e *sinalizações*, do ouvinte em relação ao falante. No tópico que segue, discutimos um pouco mais a respeito do terceiro tipo de monitoramento apresentado, foco deste artigo.

HETEROMONITORAMENTO DO INTERLOCUTOR

Segundo Marcuschi (1987, p.16), “o ouvinte orienta e monitora seu interlocutor, retroalimentando-o com informações cognitivas relevantes”, que servem para o planejamento tópico e a progressão interacional. O monitoramento do interlocutor dá-se, segundo Silva (2001, 1990), por *interferências*, *sinalizações* e *repetições*. Neste trabalho, analisamos as duas primeiras formas de monitoramento do interlocutor, cuja diferença entre elas, conforme Silva, reside no fato de a primeira ter relação com o tópico em andamento, o que não ocorre com as sinalizações.

A fim de cooperar com a progressão textual, as *interferências* representam antecipações do ouvinte em relação ao enunciado do falante. Silva (2001) delinea três funções para isso: *socorrer*, *comentar* e *indagar*. Ao notar o pedido de socorro do falante – por meio de hesitações, por exemplo –, o ouvinte intervém na conversação, de modo a resguardar as faces de ambos e a preencher os vazios, evitando o silêncio durante a conversação. Tudo isso demonstra o interesse e a atenção do interlocutor para com a interação. Nas interferências para comentar, o ouvinte tece observações, resume ou conclui o enunciado anterior. Alguns comentários, porém, acabam por alterar o tópico em andamento. A última função das interferências, indagar, é realizada pelo interlocutor para receber esclarecimentos ou para mostrar interesse no diálogo. Verificamos que, nas conversações digitais, ocorrem muitas interferências para indagar e as para comentar são realizadas muitas vezes por meio de sinalizações, mas não só isso.

As *sinalizações* ou os *sinais de atenção*, por não apresentarem relação com o tópico em andamento, são representados por elementos lexicais ou não lexicalizados de uso convencional, como os Marcadores Conversacionais (doravante MC), os quais fazem parte dos recursos da oralidade referentes à ativação do texto. Os marcadores conversacionais apresentam-se como elementos independentes sintaticamente do verbo, formados por um ou mais itens ou expressões lexicais, que corroboram o monitoramento da conversação e a organização do texto.

De acordo com Galembeck e Carvalho (1997, p.831), os MC têm por função: “assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles; articular e estruturar as unidades da cadeia linguística”. Assim, esses elementos apresentam, segundo

Marcuschi (1987), caráter multifuncional, podendo operar simultaneamente como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória. Os MC verbalizam o monitoramento da fala, sendo bastante importantes para a manutenção do diálogo, pois são organizadores globais que funcionam no monitoramento da conversação e na organização textual (SILVA, 2001).

Além disso, os procedimentos de monitoramento do interlocutor constituem turnos inseridos, assim entendidas as intervenções breves do interlocutor, o qual sinaliza que acompanha a fala do locutor. O emprego de turnos inseridos mostra que o falante também aceita a posição de ouvinte e consente que o outro interlocutor prossiga a sua fala. Assim, neste estudo, procuramos verificar se os usuários de comunicadores instantâneos fazem também uso dos processos de monitoramento presentes nos diálogos face a face.

SINALIZAÇÕES E INTERFERÊNCIAS DO INTERLOCUTOR EM CONVERSÇÕES DIGITAIS

O interlocutor monitora o falante durante a conversação digital teclada, de forma a auxiliá-lo na progressão da conversa. Para isso, recorre a *repetições, interferências e sinais de atenção*. As *interferências* podem servir para *socorrer, indagar ou comentar*. No entanto, devido ao contexto em que as conversas estão inseridas, não são expressivas no *corpus* estudado as interferências para socorrer, pois a participação do “ouvinte” mostra-se diferente daquela ocorrida em interações orais face a face. Já as interferências para comentar e para indagar são bastante representativas nas comunicações mediadas por computador (CMC), especialmente as para indagar.

No primeiro exemplo que segue, verifica-se uma interferência para comentar: as participantes discutem a inscrição em um congresso de Letras. JFS, ao afirmar ter trabalhos que apresentará em congressos, recebe um comentário positivo de CUE, “*que bom...*”. No excerto seguinte, G* Informática e LN dialogam a respeito de uma complicada cliente de G* Informática, que solicita a ajuda de LN para solucionar o problema. Enquanto G* Informática contextualiza a situação, LN a interrompe para comentar a falta de educação da cliente, “*vixi / que grossa*”.

Excerto 1

JFS diz :*qdo vai ser a inscrição do encontro....*

CUE diz :*já está de férias??*

CUE diz :*acho que essa semana sai...*

JFS diz :*eu tenho trabalbinhos que não vou publicar e acho que vou apresentar*

JFS diz :*os encontros de Letras nunca podem apresentar mais de um trablabo [SIC]*

JFS diz :*vou para um hoje e só pode apresentar um*

CUE diz :*que bom... então .. se deus quiser essa semana sai...*

Excerto 2

G* Informática-3026****

seguinte tenho uma cliente q estou sem saber como abordar-lá

G* Informática-3026****

pois perguntei um dia destes pelo msn se ela estava precisando de algum material e ela disse q estava sem tempo para verificar, daí dei uns dias para retornar

G* Informática-3026****

semana passada falei um oi e perguntei como ela estava e falei assim se ela tinha conseguido verificar

G* Informática-3026****

daí ela me disse q eu estava desanimada pela minha pergunta

LN

vixi

LN

q grossa

É possível notarmos, nesses exemplos, a interferência para comentar dos interlocutores CUE e LN, respectivamente. Em (1), verificamos a presença de um sintagma verbal (“*que bom... então .. se deus quiser essa semana sai...*”); e em (2), o interlocutor interferiu apenas com um sintagma nominal (“*q grossa*”). Além disso, é empregado um marcador conversacional que abre a interferência, o *vixi*. O objetivo do monitoramento é mostrar atenção à conversa, valorizando o interlocutor.

No próximo excerto (3), G* Informática dialoga com LN a respeito do seus horários de almoço, em que LN afirma almoçar sozinho todos os dias por conta do emprego. Dito isso, G* Informática comenta negativamente o fato, afirmando ser ruim não se ter companhia para as refeições.

Excerto 3

G* Informática-3026****
vc almoça sozinha?

LN
sempre...td dia

LN
e vc?

G* Informática-3026****
é ruim, né ^a

LN
mto

G* Informática-3026****
vou em casa, mas almoço sozinha tbm qado chego lá todo mundo já almoçou pois M*, meu filho, sai 12:30 hs

G* Informática-3026****
então como chego 12:15 hs ele teria q comer rápido

LN
vixi

LN
mas dá tempo de ir pra casa?

LN
pq ñ almoça ai mesmo? ^b

G* Informática-3026****
dá tempo sim

G* Informática-3026****
tenho 1 hora e 15 minutos de almoço

LN
legal

LN
então vc mora perto do serv ^c

LN
mto bom ^d

G* Informática-3026****
moro 15 minutos

LN
mto bom ^e

Nesse excerto, verificamos interferências que servem ora para comentar (a,d, e) e ora para indagar (b, c). Com isso, o “ouvinte” mostra que se encontra atento à conversa, participando ativamente dela. Consequentemente, preservam-se as faces dos interlocutores.

No próximo exemplo, duas mulheres conversam a respeito de assuntos diversos. JFS interfere

na interação para comentar o que foi dito por EB: “*é bom né...dá para descansar um pouco né*”, “*ainda bem que vc tem a quem recorrer*”. O primeiro comentário é iniciado e finalizado com um MC: “*é bom né*” e “*né*”, respectivamente. A interlocutora, em seguida, tece um comentário a respeito de um livro em que JFS está interessada, afirmando que a tal obra poderia ser encontrada na internet. A posteriori, elas falam a respeito das viagens realizadas por JFS. Para mostrar entusiasmo e interesse, EB emprega um MC “*que legal!!*” com valor positivo e que serve para comentar o que foi dito. Em seguida, emenda com uma interferência para indagar: “*está pegando informações para o mestrado?*”. Isso tudo tem o objetivo de integrar as interlocutoras, que mostram estar atentas ao diálogo, o que valoriza as faces de ambas.

Excerto 4

JFS diz: Oi B*..

JFS diz: *tava de férias?*

EB diz: *olá j*... é tirei 10 dias*

EB diz: *pra ficar um pouco com as crianças*

JFS diz: ***é bom né...dá para descansar um pouco né***

EB diz: *de vez em quando é bom... agora a minha irmã tá lá em casa cuidando das crianças, ele tem 20 dias de férias*

JFS diz: ***ainda bem que vc tem a quem recorrer***

JFS diz: *eu não fui buscar o livrinho na sua casa, pq fui viajar...aí o C* imprimiu da internet mesmo*

EB diz: ***o material da internet é muito bom, fala pra ele fazer os simulados que tem na internet tb***

JFS diz: *vou falar...*

EB diz: ***foi viajar pra onde?***

JFS diz: *primeiro fui para Curitiba e Paranaguá, para pesquisar...e depois fui para São José do Rio Preto em um Congresso de Linguística*

EB diz: ***que legal!! está pegando informações para o mestrado?***

Em outra interação, podemos notar a importância das perguntas e respostas para a progressão tópica e a continuidade da conversação. Assim, as interferências para indagar têm, entre outras, essas duas outras funções. Além disso, nota-se também o emprego do “*vixi*”, que funciona como um MC de monitoramento, cuja função é assinalar a atenção do interlocutor com a interação, por isso funciona como sinalizador.

Excerto 5

JE1	<i>o foda è viver ilegal</i>	
JE1		<i>e a nossa documentacao</i>
JE1	<i>chegamos aqui</i>	
JE1	<i>kada um fala uma coisa</i>	
FLO	<i>vixi</i>	
FLO	<i>vc são ilegais aí?</i>	
FLO	<i>não imaginava</i>	
JE1	<i>por enquanto não mas se demormos a dar entrada na papelada sim</i>	
JE1	<i>entende</i>	
JE1	<i>3 meses temos o visto de turista</i>	
JE1	<i>daqui a pouco vence</i>	
JE1	<i>faz 1 mesq estamos aqui ja</i>	
FLO	<i>vixi</i>	
FLO	<i>já arrumaram emprego?</i>	

As interferências para indagar aparecem com bastante frequência no material de análise. No próximo excerto, CB envia o convite de sua festa de aniversário a PY, porém se esquece de pôr, no convite, o horário de início do festejo. Com a necessidade de saber a hora em que será a comemoração, PY interfere no diálogo para indagar CB, a qual lhe responde prontamente, de modo a resguardar as faces das participantes da interação. Nota-se que essa interferência para indagar tem também outra função: colaborar com a interação, deixando-a mais clara e coerente.

Excerto 6

CB:

mas ainda to vendo se da pra trazer namorados/maridos/ficantes/tico tico no fubas/

PY 🌸 :
ehabehabea

PY 🌸 :
beleza

CB:

pq se nao acaba festa dos 52

CB:

😊

PY 🌸 :
é verdade

PY 🌸 :
vai ser que horas?

CB:

piorrrrrrr

CB:

q besta

CB:

esqueci de por horas

CB:

deeeeeeeeeer

PY 🌸 :
normal

PY 🌸 :
acontece

CB:

19hs

CB:

a partir

CB, nesse diálogo, responde às inquirições de sua interlocutora de forma a proteger a imagem de ambas e a evidenciar a cortesia verbal, que faz parte dos procedimentos de preservação da face. Como as indagações são devidamente respondidas, resguardam-se as faces das interlocutoras. No exemplo a seguir, LS2 não compreende de que emprego AM1 está tratando, por isso interfere na conversação para questioná-la.

Excerto 7

AM1

achei que era um novo emprego

AM1

rsrs

LS2

q novo emprego ????

AM1

esquece

AM1

rsrs

LS2

*rsrs... **não entendi nada....**rsrs.*

AM1

melhor deixar assim

AM1

kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

Após a explicação de AM, LS2 continua sem compreender nada, por conta disso volta a interferir no diálogo de maneira a emitir a sua dúvida, esperando, talvez, que AM1 pudesse saná-la. Isso, entretanto, não acontece e as faces dos interlocutores saem “arranhadas”. Em (9), isso também se verifica.

Excerto 8

CA

essa minha irmã

CA

essa

CA

depois a gente se fala

LP

ok

LP



CA

ok

LP

perá

LP

vc tá saindo e disse q depois nós duas nos falamos

LP

ou q

depois vc fala c/ a F*

LP

????????????????????????????

LP

não entendi

LP

me perdi toda

LP



LP



CA

você saiu, vou

CA

*abraços l**

LP



LP



LP



CA avisa seu interlocutor de que irá deixar a conversa, mas LP confunde-se, não tendo certeza do que CA havia dito, por isso questiona-o (*vc tá saindo e disse q depois nós duas nos falamos/ / ou q depois vc fala c/ a F*/ / ?????????????????????????????*) e, em seguida, explica-se (*não entendi/ / me perdi toda/ / 😊*), para que não saia com a sua autoimagem prejudicada. Assim, dessa vez, o “falante” retoma o seu texto e o parafraseia, a fim de que seu interlocutor o entendesse, preservando-se as faces. Nesse exemplo, é também interessante o uso do emoticon “😊”, o qual revela que LP ficou “sem graça”. Os emoticons, nas comunicações virtuais, funcionam para dar expressividade ao texto.

Nas interlocuções em que o tópico exigiu mais formalidade (como o de compra e venda de produtos), a interferência para indagar aparece repetidas vezes, pois, no contexto de negociação dessas

interações, não podem restar dúvidas, já que o cliente deve estar bem esclarecido a respeito do produto/serviço que irá adquirir. Nos diálogos que seguem, o “ouvinte” interfere na fala do locutor para perguntar-lhe algo. Em (9), G*-MN questiona G* Informática a respeito de etiquetas, perguntando-lhe se ela as vendia. Na dúvida de quais etiquetas se tratavam, G* Informática interrompe-o para indagar “*etiquetas decolar [?]*”. A resposta é negativa. Ainda sem saber de qual produto MN falava, G* Informática volta a questioná-lo, “*fita adesiva?*”, pergunta que teve resposta afirmativa, “*é*”. Em seguida, G* Informática diz a MN onde poderia encontrar aquilo que desejava, “*na h**”, e volta a indagá-lo, mas, dessa vez, a dúvida era se MN teria determinada pessoa entre seus contatos no comunicador instantâneo.

Excerto 9

G*-MN

sabe aquelas fitas pra lacra as barricas? Onde vc comprava??

G* Informática-3026****

não vi não

G* Informática-3026****

etiquetas decolar [?]

G*-MN

não

G*-MN

aqueles rolos de fitas que eles selam a barrica

G* Informática-3026****

fita adesiva?

G*-MN

é

G* Informática-3026****

na h* vc tem ela no msn [?]

Nesse contexto, mais que em contextos de maior proximidade entre os interactantes e de maior informalidade, é preciso preservar com cuidado as faces, pois um dos interlocutor representa não apenas a si mesmo, mas a empresa, a marca, o produto de que fala.

Todos esses exemplos mostram que os interlocutores podem, direta ou indiretamente, indagar seus locutores, de modo a esperar que eles possam corrigir possíveis falhas na comunicação. Rodrigues (1997) aponta que perguntas e respostas constituem uma marca de envolvimento dos interlocutores, uma vez que ilustram o interesse dos participantes em manter a interação. Aliás, elas são, segundo Marcuschi (2006), típicas das conversações, face a face ou virtuais, por isso são bastante recorrentes como estratégia de monitoramento nas interações, como pudemos perceber nos exemplos anteriores.

Além das interferências para indagar, as para comentar também são muito comuns em interações tecladas. Observamos, contudo, que nas interações digitais prevalecem os comentários por meio de sinalizações, ou seja, por meio de marcadores conversacionais. Os *sinais de atenção*, por sua vez,

são representados por expressões breves, de uso convencionalizado, como *marcadores conversacionais*, os quais podem ser utilizados por meio de expressões lexicalizadas (*é, isto é, entendi, pois é, ok*) ou *não lexicalizadas*. Esses marcadores têm as funções de *reforço, concordância e entendimento, tomada de turno*. No *corpus* em análise, sobressaíram os sinais de atenção para mostrar concordância e entendimento. Os outros dois não tiveram representatividade em nossa pesquisa, por isso não serão abordados.

Em (10), o marcador *legal* foi utilizado com o fim de comentar algo dito pelo locutor, porém sem grande ênfase. Já em (11), as interactantes também recorrem ao *legal* para mostrar interesse no diálogo e para comentar algo (o patrocínio conquistado por CB com seu tio para o jornal estudantil que as protagonistas da interlocução administram). Todavia, há acréscimo de intensificadores (“*nossa que legal!*”), de modo que a expressão explicita mais enfaticamente a alegria de PY ao receber a notícia. Nos dois casos, o interlocutor mostra para o locutor que está atento ao diálogo, monitorando-o.

Excerto 10

G* Informática-3026****
tenho 1 hora e 15 minutos de almoço

LN
legal

Excerto 11

CB:
que meu tio falou q vai patrocinar

CB:
com as duas empresas dele

CB:
60 pila

CB:
hababa

PY 🌸 :
nossa que legal!

Esse MC (*legal*), em comunicações mediadas por computador, é o mais empregado para comentários positivos do interlocutor, seguido do *perfeito*; e o *vixi* é o principal marcador utilizado para comentários que indicam espanto ou surpresa, por isso há várias ocorrências desses MC no *corpus*, como podemos ver nos exemplos que seguem.

Excerto 12

WVN

*AE, estou procurando dados sobre o c** deste ano*

DS

perfeito

DS

me avisa

WVN

VIXI

WVN

TÁ Foda achar alguma coisa heim

WVN

to sabendo que é em cascavel e é em outubro

DS

vixi

Excerto 13

AM1

meu to ganhando 450,00 ai

AM1

aqui

LS2

vixi

AM1

para me matar

Excerto 14

JE1

nem sei qtas disciplinas vcs cursaram

JE1

mas se for umas 40 serao 200

JE1

reais

FLO

vixi, q caro

Excerto 15

K* C*

p ele custo R\$, 30,00*

K* C*

não tem de R\$, 15,00

K* C*

o de criança é R\$, 18,00

G*Informática-3026****

vixi q caro

K* C*

não tem mais barato

Excerto 16

G* Informática-3026****

vou comprar estes produtos só amanhã, pois hoje o q vendemos não deu pedido no fornecedor entende

LN

ah tab

LN

mas aí tenho q rever a entrega

G* Informática-3026****

vixi

G* Informática-3026****

pior q por ser longe não consigo por em carteira entende

G* Informática-3026****

não tenho nenhum cliente nessa região

LN

vixi

G* Informática-3026****

então

G* Informática-3026****

teria q ser a vista

LN

eu já ia pagar a vista mesmo

G* Informática-3026****

ah, sim

São dois os principais MC que servem para comentar positivamente: o **perfeito** e o **legal**. Esse é mais recorrente que aquele, porém ambos são muito utilizados em conversações digitais e têm o papel indicar entendimento, satisfação, entusiasmo ou concordância.

Excerto 17

RY

provavelmente depois no começo do mês eu entro em contato com vc

LP

pefeito

LP

perfeito*

Excerto 18

RC

confirmando, sexta a noite to ai!

LP

perfeito!

LP

*to saindo, R**

Em (17), RY e LP combinam de se encontrar. RY afirma que procurará LP em agosto, o que é confirmando por LP com um ***pefeito***. Esse MC é novamente empregado por LP em outra interlocução, (18), em que LP combina de se encontrar com RC, “*confirmando, sexta a noite to ai!*”. Em ambos os exemplos, os locutores comentam positivamente algo dito pelo interlocutor, marcando sua concordância. Verificamos que o estilo pessoal interfere na escolha do MC empregado. Assim, há preferências na utilização dos sinais, o que é típico da subjetividade do sujeito. Uns preferem ***perfeito*** a ***legal***, enquanto outros optam pelo contrário. Trata-se, portanto, do estilo particular dos interlocutores.

Além disso, nas comunicações de tópico mais formal, houve menos uso desse tipo de marcador, com exceção do ***ok***, que apareceu muitas vezes. Outros MC com essa função, como ***pois é, isto é e entendi***, são pouco utilizados pelo “ouvinte” nesse tipo de interlocução.

Alguns marcadores possibilitam ao “ouvinte” apresentar sua concordância e seu entendimento ao “falante”, como no diálogo a seguir, em que LS1 tece comentários a respeito da instabilidade do tempo e JFS concorda com o que lhe é dito, mostrando interesse na conversação.

Excerto 19

LS1 - Des yeux qui font baisser les mains. Un rire qui se perd sur sa bouche !

ora calor... ora frio... ora chuva... ora num sei o q é

JFS - De aço e de flor!!!

hehebe...é mesmo

Para mostrar sua aquiescência, JFS recorre, em (19), ao uso de ***é mesmo***. Além desses marcadores, JFS marca seu envolvimento com o diálogo a partir dos risos (*hehebe...*), que também funcionam como estratégia de monitoramento. Nas interações virtuais, devido ao seu contexto de produção, as marcas de expressividade, os elementos paralinguísticos (gestos, risos etc.) e prosódicos (entonação, silabação etc.) precisam ser verbalizados. É o que ocorreu nesse exemplo. Com isso, as interações a distância não perdem sua expressividade, pois os interlocutores encontraram meios de se fazerem expressivos e, por consequência, mais envolvidos e persuasivos. No próximo exemplo,

os risos vêm bem marcados, apresentando inclusive grau de intensidade. Ademais, o “ouvinte”, ao utilizar o **pois é**, mostra concordância e entendimento com o “falante”.

Excerto 20

- B.A.S | *diç: aproveitando as noites de férias?*

MK *diç: cançado de ficar em casa já*

- B.A.S | *diç: hehehe*

MK *diç: hehehehe*

- B.A.S | *diç: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk*

- B.A.S | *diç: eu tb*

- B.A.S | *diç: dá depressão*

MK *diç: **pois é***

MK *diç: vc já fez sua matrícula?*

Nesse diálogo, MK mostra concordar que o fato de ficar sem aulas pode gerar “depressão” nos estudantes. Essa concordância é marcada pelo **pois é**. No exemplo seguinte, ocorre a mesma situação. Nele, os interactantes discutem acerca de uma reunião familiar de que CB e seu primo, HM, participarão. No excerto, selecionamos para análise a parte em que CB comenta que sua tia irá levá-la até o local do encontro.

Excerto 21

CB:

ooo a tia marite falou q me busca

CB:

eu aceito

CB:

abuabauhaua

CB:

pq com esse termo de terere e as coisarada

CB:

ixii

HM:

hummm

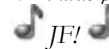
HM:

pois é

Muitas conversas virtuais do nosso *corpus* apresentam a utilização de sinais de atenção para concordância e entendimento, como a que segue, em que JF concorda com o questionamento de MF, validando-o:

Excerto 22

MF: *mas pq sera q ele envia pro diretor ao inves do manager dele????????????????????*

 JF! : **pois é né....** boa pergunta..... tá querendo colber os louros sozínbo????

Outro marcador conversacional com a função de apresentar a concordância e o entendimento do ouvinte é o **entendi**. Nos próximos exemplos, esse marcador é utilizado pelo “ouvinte” para

mostrar que concorda e entende o que o “falante” enuncia.

Excerto 23

JE1
q cara ruim

JE1
entendi

JE1
cresceu o olho

Excerto 24

CA
abre um site, q ã está mais disponível

CA
daí a conversa nao aparece

CA
só a mensagem: essa pagina não existe mais

EA2
a tá

EA2
entendi

EA2
entao ela nao esta no favorito

CA
não

EA2
que site e esse?

CA
das conversas

CA
espera um pouco q abro outro cd e te mostro

EA2
ta

Excerto 25

- BAS | *diç: se vc for fazer um tcc relacionado a comunidades*
- BAS | *diç: comunicação comunitária*
- BAS | *diç: seu orientador deve ser o reinaldo*
- BAS | *diç: se for sobre ética, a sônia*
- BAS | *diç: algo ligado a tv, o milton*
- BAS | *diç: a rádio, guilherme*
MF *diç: ab tab*
MF *diç: **entendi***

Contudo, detectamos que o marcador de concordância e entendimento mais recorrente em conversas virtuais, de acordo com o nosso *corpus*, é o **ok**, o qual aparece inúmeras vezes e de diversas maneiras (em caixa

alta, com repetição de letras, em forma de *emoticon*). Ele tem por finalidade marcar a participação ativa e positiva do “ouvinte” em relação ao que é dito pelo seu interlocutor, de modo a se preservarem as faces. Esse MC apareceu em cerca de 90% das conversas estudadas. Em algumas, ele aparece repetidas vezes. Isso é facilmente observado nos próximos exemplos.

Excerto 26

CB:
opa

RCH♥ P:
=)

CB:


Excerto 27

★ VB:

(04/02/2009 11:43) ★ Vivi:

CB: *hababa*

CB:

eh q aki demora um pouco pq verifica um negócio de vírus e tal

hababa

ok

Excerto 28

CB:

CB:

CB:

CB:

RCH♥ P:

RCH♥ P:

CB:

CB:

e vcs podem colocar esse textinho

colocando o link do blog

enfim

o espaço é de vcs

sim


posso te amndar a tirinha então?

pouco, pq vc sabe q temos pouco espaço hababa

ok

Excerto 29

CA

vous saí, vou 

CA

*abraços l**

LP



LP



LP



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca da língua falada têm crescido gradualmente. Pesquisas a respeito da internet e das interações que nela ocorrem também têm ganhado importância no campo da Linguística. É necessário, todavia, que estudos envolvendo os dois temas se realizem, de modo a compreendermos melhor as interlocuções digitais. Assim, buscamos unir os pressupostos da Análise da Conversação às pesquisas a respeito da linguagem digital e das interações virtuais.

Por meio das análises realizadas, observamos que o interlocutor, em conversações digitais, monitora o falante para mostrar sua cooperação, para indagá-lo, para comentar algo ou, simplesmente, para mostrar interesse, participação e zelo pelo diálogo. Além do mais, pode-se constatar que em comunicações mediadas por computador: a) as interferências para socorrer são incomuns; b) as interferências para comentar e indagar são bastante recorrentes nas interações simétricas e podem ocorrer conjuntamente; c) entre os MC que expressam concordância, o *ok* e o *blz (beleza)* são os mais empregados; d) outros MC comumente utilizados são *vixi*, *perfeito*, *legal*.

Não cessa, aqui, a discussão acerca do mundo virtual e da produção hipertextual. Deixa-se a mensagem de que esse universo que se instaura fornece novos tipos de interação linguística, textual e social que merecem ser estudados.

REFERÊNCIAS

- GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 64-77, 2006.
- _____. Metodologia de pesquisa em português falado. In: RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza et al (Orgs.). *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999, p.109-119.
- _____; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v.6, p.830-850, 1997.
- KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.111-119.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.
- _____. *Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções*. 1987. (fotocópia).
- RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 1997, p.13-32.

SILVA, Luiz Antônio. Monitoramento na conversação: a interferência do ouvinte. In: DIAS, Ana Rosa Ferreira *et. al.* (Orgs.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001, p.128-154.

_____. *Processos de monitoramento na conversação (projeto NURC/ SP)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 1990.

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

Letícia Jovelina Storto

Possui doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); especialização em Língua Portuguesa e graduação em Letras Vernáculas e Clássicas pela mesma instituição; graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Paulista (Unip). É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, PR, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado em Letras (ProfLetras). É pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Norma Urbana Culta, de São Paulo - NURC/SP (USP), Diálogos Linguísticos e Ensino - DIALE (UENP), Mídia, Religião e Cultura - MIRE (InterCom). E-mail: leticiajstorto@gmail.com

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 10/12/2018.

OS MEMES POLÍTICOS NA TRAMA DISCURSIVA: IMAGINÁRIO, METÁFORA E EFEITOS DE SENTIDOS

THE POLITICAL MEMORIES IN THE DISCURSIVE PATTERN: IMAGINARY, METAPHOR AND EFFECTS OF SENSES

Geisa de Andrade Batista
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes
UESB

Resumo: Neste trabalho, analisamos o discurso de memes produzidos no período de março 2016 a abril de 2018, a partir de três fatos do desdobramento da investigação da Operação Lava Jato da Polícia Federal, contra o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. O estudo respalda-se nos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) desenvolvida por Pêcheux (1969, 1975, 1983); especificamente, foram mobilizadas as noções teóricas de formações imaginárias, memória discursiva, efeitos metafóricos e posição-sujeito. Buscamos analisar o funcionamento das projeções imaginárias dos lugares e dos sujeitos no discurso dos memes; investigar o funcionamento dos efeitos metafóricos e deslizamentos de sentidos instituídos na trama discursiva e, a partir do gesto de interpretação, observar o movimento das posições-sujeito no discurso, intrinsecamente ao movimento de distintos efeitos de sentidos.

Palavras-Chave: Discurso de memes. Formações imaginárias. Metáfora discursiva.

Abstract: *In this paper, we analyze the discourse of memes produced between March 2016 and April 2018, from three facts of the unfolding of the investigation of Operation Car Wash of the Federal Police against former president Luís Inácio Lula da Silva. This study endorses the theoretical and methodological apparatus of Discourse Analysis, developed by Michel Pêcheux (1969, 1975, 1983); specifically, it was mobilized some theoretical concepts such as imaginary formations, discursive memory e metaphorical effects. We tried to analyze the functioning of the imaginary projections of places and subjects in the discourse of memes; to investigate the functioning of the metaphorical effects and displacements of senses instituted in the discursive web, and, from the gesture of interpretation, to observe the movement of the positions of subject in the discourse, intricately to the movement of different effects of meaning.*

Keywords: *Discourse of memes. Imaginary formations. Discursive metaphor.*

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho é analisar o funcionamento de projeções imaginárias no discurso, especialmente aquelas relativas ao ex-presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, conhecido popularmente como Lula. Luís Inácio ocupou o cargo de presidente durante dois mandatos

consecutivos, no período de 2002 a 2010. Em fevereiro de 2016, Lula começou a ser investigado por uma operação da Polícia Federal (PF) denominada “Lava Jato”, a qual realizou importantes investigações e prisões de políticos e empresários envolvidos em esquemas de corrupção no país. Após sucessivos inquéritos, condenação em primeira e segunda instância e depois de ter o pedido de *habeas corpus* negado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) – último recurso – o ex-presidente teve sua prisão decretada, em abril de 2018, e foi preso para cumprir a penalidade de doze anos e um mês.

Todo esse processo contra Lula foi amplamente divulgado pela mídia, sobretudo a televisiva, e se tornou motivo e base para a publicação de muitos memes nas redes sociais, por meio dos quais os internautas repercutiram os fatos da Operação Lava Jato de forma satírica e humorística. Os memes são textos humorísticos específicos da *cybercultura* que, rapidamente, se propagam por meio de compartilhamentos nas redes sociais. Eles são definidos por Lima e Castro (2016, p. 38) como “replicadores e encapsuladores de informações, na medida em que indicam críticas, posicionamentos ideológicos ou ainda criam efeitos de humor”.

Dentre as fases da operação policial contra Lula, três delas foram mais polêmicas¹, a partir das quais selecionamos quatro memes gerados na rede social Facebook² para compor o *corpus* deste trabalho. Na perspectiva dos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso (AD), desenvolvida por Pêcheux (1969, 1975, 1983) na qual esse trabalho se respalda, as mídias virtuais e as redes sociais são consideradas espaços discursivos. Assim, como os memes são materialidades digitais que aí circulam, eles são considerados como objetos discursivos, afetados pelo imaginário social e discursivo.

A configuração formal dos quatro memes que aqui analisaremos é imagética e verbal. Eles foram coletados do Facebook por meio de capturas de tela em formato de imagem. Para análise, mobilizamos, em especial, as seguintes noções teóricas da Análise do Discurso: *formações imaginárias*, *memória discursiva*, *efeitos metafóricos* e *posição-sujeito*. Especificamente, objetivamos analisar o funcionamento do discurso dos memes políticos, pelo viés dos efeitos metafóricos e das projeções imaginárias dos lugares e dos sujeitos no discurso; ademais, pretendemos observar, a partir de alguns comentários desses memes, os gestos de interpretação dos internautas que, também, se configuram em tomadas de posições-sujeito no discurso e, assim, movimentam os efeitos de sentidos.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) surgiu no fim da década de 60, tendo como seu principal formulador Michel Pêcheux. O objeto de estudo desse campo teórico é o discurso, concebido como “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX [1969]1990, p. 82), pois considera-se que os sentidos não existem *a priori*, mas são construídos historicamente.

Segundo Pêcheux ([1975] 2014), o sujeito do discurso enuncia sempre a partir de uma

¹ Condução coercitiva pela Polícia Federal para depor em Curitiba (2016); condenação em segunda instância pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (2018) e prisão decretada pelo juiz Sergio Moro (2018).

² O Facebook foi criado em 2004 por Mark Zuckerberg e é considerada a principal rede social da atualidade pelo grande número de usuários, tendo recentemente (2018), atingido o registro de 2,3 bilhões de usuários. >. Acesso em: 28

formação discursiva (FD), definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (p. 147). As posições determinadas pela FD referem-se às posições-sujeito no discurso, pois, em AD, o sujeito é concebido como uma posição entre outras, isto é, todo sujeito enunciador, ao ser interpelado pela ideologia, ocupa alguma posição para se tornar sujeito do discurso. Dito de outro modo, o sujeito enunciador se inscreve em um dado discurso a partir de uma conjuntura, conforme o lugar social que ocupa e condições de produção específicas. A partir daí, ele pode ocupar distintas posições-sujeito.

Assim, o processo discursivo funciona sob projeções imaginárias dos lugares e dos sujeitos, as quais se dão articuladamente às condições de produção, pois conforme Pêcheux ([1969] 1990), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, sendo estas constituídas, a partir do imaginário social, e atravessadas pelos “já-ditos” do interdiscurso.

Os “já-ditos” ou pré-construídos constituem o interdiscurso, pois “irrompem no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’” (PÊCHEUX ([1975] 2014, p. 142). Para Courtine ([1981] 2014), a inserção do interdiscurso num acontecimento discursivo institui o efeito de memória, quando elementos do interdiscurso (eixo vertical/ memória longa), se reinscrevem no intradiscurso - textualização discursiva - (eixo horizontal/atual), como implícitos vinculados a uma rede de memória. Assim, “a memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, [1981] 2014, p. 105-106).

É importante deixar claro que em AD, o conceito de memória não se refere à memória cognitiva, mas à memória discursiva advindas de práticas sociais, tecida por diversos saberes coletivos construídos na história e que, ao nível do discurso, permeiam os ditos e os não-ditos. De acordo com Pêcheux ([1983]1999), sem memória não há sentido, já que ela é estruturante de um acontecimento discursivo:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, [1983]1999, p. 52)

Sendo assim, um dizer historicamente construído pode se regularizar e se estabilizar na memória discursiva como uma rede de pré-construídos, o que se dá pelo viés da repetibilidade de um dito, denominado pelo autor de *paráfrase*. No entanto, segundo Pêcheux ([1983]1999), na relação do intradiscurso com uma rede de memória, tanto pode haver a estabilização parafrástica, como a desestabilização ou desregulação.

Essa possibilidade de desregulação de já-ditos abre espaço para o jogo da *metáfora* na língua, isto é, para o *efeito metafórico*, definido por Pêcheux ([1983]1999) como a possibilidade de um sentido vir a ser outro por ocasião de alguma substituição contextual, provocando um deslizamento de sentido. De acordo com o autor, os sentidos não são literais, nem existem sentidos derivados lógico-linguisticamente a partir da literalidade, os quais poderiam prever e abarcar toda sua ambiguidade e/

ou possibilidades de sentidos. A seguir, vejamos sobre o conceito de imaginário discursivo.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE IMAGINÁRIO

O sujeito enunciativo, ao se inscrever no discurso, já ocupa um dado lugar social na estrutura da formação social capitalista e, assim, tal lugar vai produzir efeitos no discurso. Todavia, no processo discursivo, o que funciona são as representações imaginárias dos sujeitos e dos lugares que eles ocupam. Assim, as formações imaginárias ou mecanismo imaginário “designam o lugar que [os interlocutores] se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX [1969] 1990, p. 82). Conforme Indurky (2010), o imaginário discursivo sempre parte do imaginário social, pois

[...] as condições de produção de um texto relacionam este texto a sujeitos históricos, que se identificam com uma formação discursiva, e estão inscritos em lugares sociais, construídos ideologicamente. Vale dizer: as condições de produção são de natureza sócio-históricas. (INDURKY, 2010, p. 69).

Assim, o mecanismo imaginário é elemento fundamental das condições de produção de um discurso. Conforme Orlandi (2003), lugar e posição do sujeito não são sinônimos. A imagem que o sujeito faz do seu próprio lugar, do objeto de seu discurso, e do lugar de seu interlocutor é constitutivo do sentido e são “projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição”. (ORLANDI, 2003, p.40). Segundo a autora, a posição-sujeito está diretamente ligada à memória e ao contexto sócio-histórico, já que é por meio do imaginário que o sujeito sofre os efeitos do simbólico, “pois se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.” (ORLANDI, 2003, p. 50). Passemos agora para os procedimentos analíticos.

3. ANÁLISE DISCURSIVA DOS MEMES

Vejamos a seguir as sequências discursivas³ (SD) constituídas de memes:

³ Em AD, sequência discursiva (SD) é cada unidade selecionada para a constituição do *corpus* analítico.

Figura 1



Esse meme, ilustrado na Figura 1, foi gerado em março de 2016, após a ida da Polícia federal na casa de Lula para cumprir mandado de busca e apreensão e conduzi-lo, coercitivamente, para prestar depoimento. O meme se constitui com uma imagem de uma “armadilha” feita com uma cesta, uma cerveja como “isca” e um suporte com corda para quando a “presa” (no caso, Lula) for atraída pela bebida, a corda ser puxada deixando-a presa sob a cesta. Na legenda da imagem, essa armadilha é chamada de “forte esquema” da Polícia Federal, cuja expressão produz efeitos de sentidos de que Lula gosta muito de bebida alcoólica e cairia facilmente na “emboscada”.

Lula é, então, discursivizado no meme sob esse mecanismo imaginário - o de um sujeito que bebe, que valoriza a bebida, que é dominado pela bebida - o qual já existe no interdiscurso e foi materializado no discurso da página de humor “Kibe Loco” no Facebook. A posição-sujeito que funciona no discurso do meme é a de quem considera Lula como “inapto” à função de presidente da república, pois é assim que é construído o imaginário de quem é supostamente dominado pela bebida alcoólica: um “viciado” e, por essa razão, é considerado inadequado para exercer funções e cargos muito importantes. Dentre os comentários da seção do meme da SD 1, um leitor-internauta diz, como mostra a SD 2:

SD 2

R.F.S março 4, 2016 - errou a isca, o certo é a “caninha”, “branquinha”, “água-doce”
kkk [sic]

No discurso inscrito nesse comentário, há uma constatação de erro da “isca” utilizada na armadilha, indicando, assim, o imaginário de “cachaceiro” construído sobre o objeto do discurso (Lula), pois se errou a isca, significa que Lula não prefere cerveja, mas cachaça. Segundo Cortes (2017, p. 862), “a seção de comentários concede ao sujeito leitor a possibilidade de expressar posicionamentos que podem se identificar ou não com as posições-sujeito inscritas no discurso em pauta”. Na SD 2,

portanto, houve uma adesão do sujeito leitor-comentarista ao discurso do sujeito do meme, porém foi afetada pelo imaginário de que cachaça seja a bebida predileta de Lula.

Pela análise dos três sinônimos populares ao se referir à cachaça no discurso inscrito no comentário da SD 2 (caninha, branquinha e água-doce), observamos que ocorre simultaneamente a paráfrase - pela retomada de elementos já-ditos do interdiscurso - e o efeito metafórico, pela substituição contextual. Esses “já-ditos” são a base para as imagens que o brasileiro projeta em Lula, pois, segundo Pêcheux ([1969] 1990), as formações imaginárias são afetadas e constituídas pelos pré-construídos do interdiscurso no processo discursivo. Assim, observamos que o consumo de cerveja é melhor aceito na sociedade, pois faz parte do que é histórico-ideologicamente considerado como “beber socialmente”, enquanto a cachaça é considerada como bebida de “viciados” ou de pessoas de classes mais baixas, tal como é a origem humilde Lula: pobre e nordestino.

Em outro comentário (SD 3) da seção do meme da SD 1, lemos:

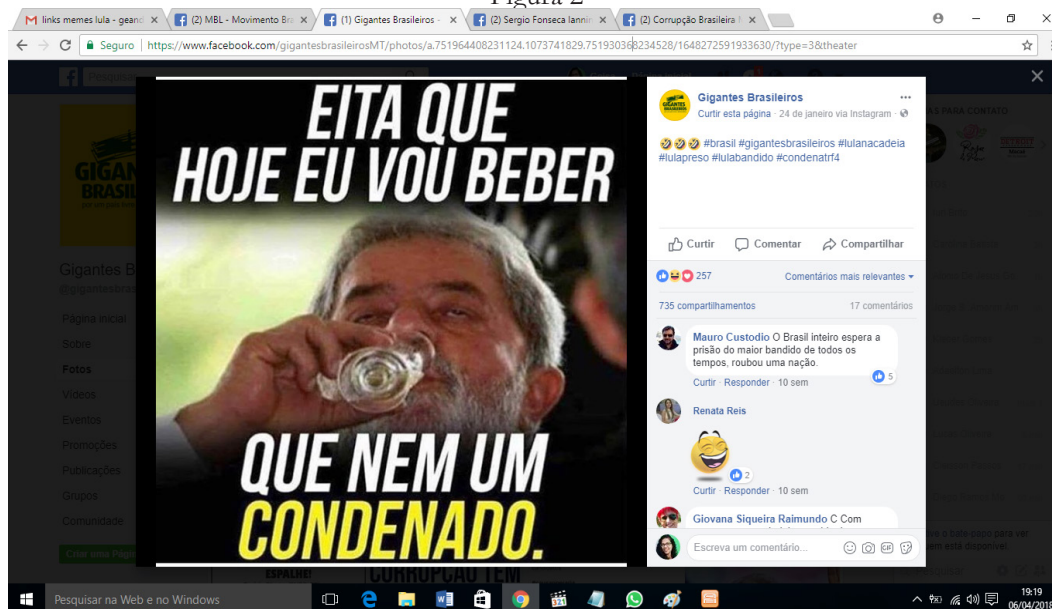
SD 3

L.S. março 4, 2016 - Faltou o pão c mortaNdele!!! [sic]

Nessa formulação da SD 3, observamos o funcionamento de efeitos de memória pelo viés da reinscrição de pré-construídos acerca do Partido dos Trabalhadores (PT)⁴. A sugestão do sujeito leitor-comentarista de acrescentar pão com mortadela como “isca” para a “armadilha” se deve ao imaginário de que esse seja o lanche servido nas reuniões de ativistas do PT por ser muito barato. Pode ser mobilizado, também, o imaginário de que essas pessoas possuam baixa renda e pouca ou nenhuma escolaridade. Sobre essa última, podemos observar pelo efeito de sentido da presença proposital da letra “N” maiúscula no meio da palavra ‘mortadela’, com a suposta intenção de marcar a nasalização da sílaba, comum na linguagem não-culta (mortandela). Pelas condições de produção do discurso da SD 3, observamos que a presunção de baixa escolaridade, também, é uma projeção imaginária referente a Lula, como veremos com mais realce no meme da SD 5.

⁴ Partido político brasileiro do qual o ex-presidente é co-fundador e filiado

Figura 2



Esse meme foi publicado no Facebook depois de Lula ser condenado em segunda instância pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) em janeiro de 2018. Vemos no meme da SD 4 a imagem de Lula bebendo algo com um semblante que denota prazer na degustação e também aparência de bêbado. Poderia o líquido do copo ser qualquer coisa, mas o ditado popular “*eita, que hoje eu vou beber que nem um condenado*”, se inscreve na formulação como um pré-construído do interdiscurso, o qual produz efeito de sentido de que Lula esteja ingerindo bebida alcóolica, já que esse provérbio, geralmente, é falado quando alguém tem a intenção de beber muito álcool.

No discurso do meme da SD 4, funciona a mesma posição-sujeito da SD 1 que considera Lula como inapto para cargos de alta responsabilidade. Pelo jogo da metáfora, o sentido figurativo de “condenado” do dito popular se desloca para o sentido literal no meme, já que Lula sofreu de fato uma condenação jurídica. O sentido, também, se desloca para “condenado pelo vício”. Isso é possível porque “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX ([1983] 2006, p. 53).

É, portanto, pelo viés da metáfora discursiva que se institui distintos efeitos de sentidos no meme, como o efeito de humor. Está também inscrito no discurso meme da SD4 o imaginário de que as pessoas têm o hábito de ingerir bebida alcóolica quando estão tristes ou frustradas, na intenção de buscar prazer e bem-estar. No meme, a bebida serve então de “consolo” para Lula na iminência da prisão.

Figura 3



Esse meme foi gerado no mesmo dia em que Lula teve sua prisão decretada em abril de 2018. No meme da SD 5, novamente Lula é discursivado pelo viés do imaginário de “cachaceiro”, pois, na figura, ele aparece escrevendo com um copo e uma garrafa de cachaça da famosa marca “51” sobre a mesa. Além disso, há repetição da mesma posição-sujeito das SDs anteriores. Nesse meme, funciona o imaginário de Lula com baixa escolaridade, já que, supostamente, o ex-presidente estaria escrevendo, com ortografia em desacordo com a norma padrão do Português, uma carta para a amiga e parceira política Dilma Rousseff, na qual se lê: “*Dilma, paréci qui a caza cail*”. Pelo efeito de memória, a reinscrição parafrástica do ditado popular “a casa caiu” no meme da figura 3, também produz efeito de sentido de que, com sua prisão, “cai” com ele todo o PT e seus correligionários, já que o sentido da palavra “casa” pode se deslocar para o sentido de “família”.

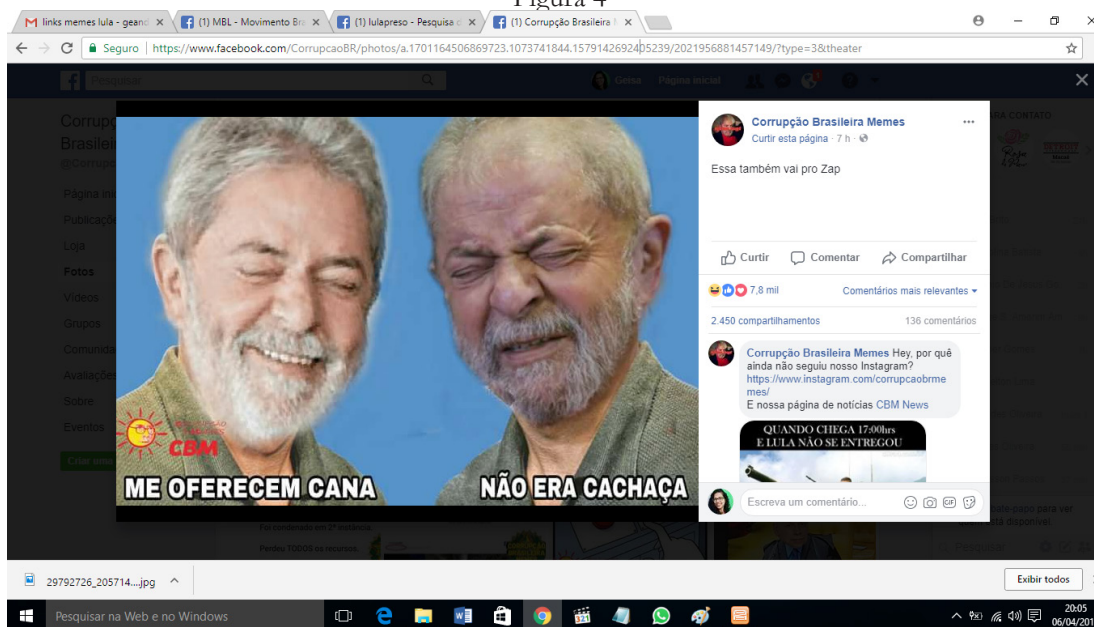
No meme da SD 5, há o seguinte comentário de um internauta:

SD 6

E.R abril 5, 2018 - Gente, essa é a foto mais fake que existe... esqueceram que essa besta não sabe escrever ??? kkkkkkkkkkkkkkkkk [sic]

Observamos no discurso do leitor-comentarista da SD 6 a predominância do imaginário de “Lula analfabeto”, pois há a inadmissibilidade de que o ex-presidente saiba escrever e, também, pela referência a Lula com palavra “besta” que, nessas condições de produção, produz sentidos de pessoa desprovida de inteligência e de escolaridade, semelhante ao sentido figurado da palavra “burro”, um já-dito cristalizado no imaginário social. Assim, o sujeito leitor-comentarista, afetado por esses imaginários, assume a mesma posição-sujeito do discurso do meme: posição-sujeito de Lula como incapaz e despreparado para o cargo de presidente da república.

Figura 4



Nesse meme, publicado na mesma data do meme da SD 5, temos um jogo metafórico com a palavra “cana”. Na figura 4, a expressão de Lula à esquerda é feliz e com rosto radiante por ter recebido a oferta de “cana”, aí como sinônimo de cachaça. À direita, com a imagem mais apagada ele aparece com o semblante que demonstra decepção por perceber que a “cana” oferecida não era a bebida, mas cadeia, já que, em termos da AD, a palavra “cana” historicamente produz efeitos de sentidos de prisão.

Assim, o deslocamento dos sentidos da palavra *cana* tanto para cachaça como para cadeia foi possível pelo viés da metáfora, pois conforme Pêcheux ([1969] 1990), “o efeito metafórico pode ocorrer por variações semânticas ou deslocamentos de sentidos na superfície de um texto.” (p. 96). Nessa metáfora, não houve deslocamentos textuais na palavra “cana”, houve apenas substituição semântica contextual.

Esse deslizamento de sentido da SD 7 foi o que gerou o efeito de humor no discurso do meme e também exemplifica que os sentidos não são determinados por propriedades da língua, do léxico ou da sintaxe, pois “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora [...] as palavras, as expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva a qual pertence”. (PÊCHEUX ([1975] 2014, p. 240). Assim, esse jogo metafórico com a palavra cana, tanto é efeito do imaginário, como reforça o sentido de Lula como incapaz a cargos importantes, ratificando a posição-sujeito predominante no discurso de todas as SDs analisadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, por ser considerado o cargo mais importante do país, funciona um imaginário social e discursivo, segundo o qual o presidente da república deva ter boa conduta moral e habilidades diversas; não possuir hábitos de consumo de drogas lícitas ou ilícitas, assim como se espera que ele

seja intelectual e domine bem a norma culta do idioma natural de seu país, na oralidade e na escrita.

Isso é exatamente o contrário das imagens de Lula e de seu lugar projetadas nas sequências discursivas analisadas, nas quais se inscrevem efeitos de sentidos sobre a situação civil e jurídica do ex-presidente. Ou seja, o discurso que funciona nos memes - constituído pela ordem do discurso político e pela ordem do discurso humorístico e também atravessado pelo discurso midiático digital - é afetado pelo imaginário de “Lula cachaceiro”, “Lula semi-analfabeto” e “Lula analfabeto”, ao mesmo tempo em que sedimentam esses sentidos do já-dito nas projeções imaginárias sobre o ex-presidente.

Uma vez que o imaginário discursivo sempre parte do imaginário social, o discurso que se inscreve nessas três imagens, afetado pela memória que aí funciona, determina a posição do sujeito dominante no discurso – qual seja, a de Lula como inapto e incapaz para a investidura de cargos políticos de alta responsabilidade. Assim, os sujeitos do discurso dos memes analisados, se identificam com os sentidos das formações discursivas (FDs) do discurso político, do discurso humorístico e da mídia digital, sendo que estas FDs, funcionam em regime de aliança, corroborando o funcionamento da mesma posição-sujeito para Lula.

A análise, também, mostrou que no discurso dos memes funcionou o regime da repetibilidade dos pré-construídos instituindo a estabilização paráfrastica. Assim, tomado como objeto discursivo na perspectiva da AD, o meme, é um lugar de memória discursiva⁵ (FONSECA-SILVA, 2011), já que ele se constitui em um espaço de memória, assim como é a mídia digital, lugar onde circula. No entanto, pela possibilidade de deslizamentos de sentidos próprio da língua, o que também ocorreu no discurso dos memes, a memória não pode ser concebida como um espaço “ [...] acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 56). Assim, os sentidos sempre podem ser outros, pois as fronteiras das FDs são instáveis.

Válido ressaltar que o movimento dos sujeitos e dos sentidos não se deram somente a partir do discurso dos memes, mas também a partir de gestos de interpretação efetuados no discurso dos comentários, já que a cada *clac* de “curtir”, “compartilhar” e, sobretudo, “comentar” os memes nas redes sociais, constitui uma tomada de posição no discurso. Desse modo, a mídia virtual é considerada como um grande *palimpsesto digital* (CORTES, 2015), que, segundo a autora, é “constituído pela movência, pela dispersão, pela descontinuidade de sentidos; se funda no já dito e trabalha para fixar e estabilizar sentidos” (p. 36); mas também “diz respeito aos constantes movimentos do sujeito discursivo que se constitui nas raspagens e (re) inscrições dos efeitos de sentidos produzidos no discurso; [...]” (CORTES, 2015, p. 35). Portanto, as mídias digitais e redes sociais funcionam na movência da rede de memórias e dos sentidos, logo, não são meras ferramentas tecnológicas.

REFERÊNCIAS

CORTES, G. R. O. *Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação*

⁵ A noção de memória discursiva é construída a partir da noção de “lugar de memória”, teorizada por Nora (*apud* Fonseca-Silva, 2011)

científica. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.


_____, G.R. O. Interlocução discursiva e territorialização no ciberespaço: resistência e deslizamento de sentidos. *Colóquio do Museu Pedagógico*. Vitória da Conquista, vol. 12, n. 1, p. 860-866, 2017.

COURTINE, J.J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, [1981] 2014.

FONSECA-SILVA, M. C. Mídia e Lugares de Memória Discursiva. In: Maria da Conceição Fonseca-Silva, Sírio Possenti. (Org.). *Mídia e memória*. 1ed. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007, v. , p. 11-37.

INDURSKY, F. **A  *culpa dos quartéis e outras vozes***. 2 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2013


_____, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In.: ORLANDI, E., LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 33-80

LIMA, G; CASTRO, L. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. *Revista (Con) Textos Linguísticos*. Espírito Santo, v. 10, n. 16, p. 38-51, 2016. 

ORLANDI, E. “Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia”. In: *Web-Revista Discursividade*. Campo Grande: CEPAD/UEMS, edição n° 09 - Janeiro/2012 - Maio/2012.

_____, E. Discurso, Imaginário social e Conhecimento. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994

_____, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, [1969] 1990. p. 61-161. 

_____, M. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França) In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Emi Puccinelli Orlandi*. Campinas/SP: Pontes, 2011.

_____, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, [1983] 2006.

_____, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes Editores, [1983] 1999.

_____, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/KibeLoco/photos/a.10150145400744470.304482.32200509469/10154033778494470/?type=3&theater>>. 06 abr. 2018.

Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/gigantesbrasileirosMT/photos/a.751964408231124.1073741829.751930368234528/1648272591933630/?type=3&theater>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/drsergiofonsecaiannini/photos/a.149029272172851.1073741828.147700445639067/372561899819586/?type=3&theater>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/CorrupcaoBR/photos/a.1701164506869723.1073741844.1579142692405239/2021956881457149/?type=3&theater>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

Fonte: Gazeta Online. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2018/04/afinal-por-que-lula-foi-condenado-a-prisao-entenda-o-caso-do-triplex-1014126116.html>> Acesso em: 06 abr. 2018.

Geisa de Andrade Batista

Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB). Possui graduação em Letras Vernáculas com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2015); mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2009); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso - GEPADIS - UESB/CNPq; atua nas áreas de Texto e Análise do Discurso. Interessa-se pelos estudos do Discurso, com especial interesse pelas discursividades digitais da internet.

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/06/2018.

A IMBRICAÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES DE FORÇA E AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EM UM VÍDEO DO YOUTUBE ¹

THE IMBRICATION BETWEEN STRENGTH RELATIONS AND IMAGINARY FORMATIONS IN A VIDEO OF YOUTUBE

Fernanda Santos da Silva Queiroz

UEFS

Resumo: O presente trabalho visa mostrar, através das interlocuções discursivas de um vídeo do repositório do *YouTube*, a imbricação existente entre as formações imaginárias e as relações de força, tendo como base teórica a Análise de Discurso postulada por Michel Pêcheux. Os mecanismos de antecipação, assim como as projeções possíveis feitas pelo locutor e o interlocutor serão utilizados como pano de fundo para uma investigação de como se dão as formações imaginárias, as quais perpassam posições discursivas, dentro de condições de produção dadas.

Palavras-chave: Enunciações no *YouTube*. Formações imaginárias. Relações de Força. Posições discursivas. Antecipações.

Abstract: *This paper aims to show the imbrication which exists between imaginary formations and the strength relations through a YouTube video's discursive interlocutions having the support of the Discourse Analysis by Michel Pêcheux as its theoretical basis. The anticipation tools, as well as the speaker and his correspondent's possible projections will be used as the canvas to an investigation on how the imaginary formations take place through discursive positions into given production conditions.*

Keywords: *YouTube enunciation . Imaginary formations. Strength relations. Discursive positions. Anticipations.*

1 INTRODUÇÃO

O universo do ciberespaço (LÉVY, 2014) e, mais especificamente, da rede social² do *YouTube*, tornou-se um campo fértil para a observação do processo de materialização discursiva em seus ví-

¹ Este trabalho faz parte da pesquisa referente à dissertação de mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

² O *YouTube* é considerado uma rede social desde novembro de 2005, quando houve a implementação de alguns traços típicos das redes sociais, como as listas de recomendações de vídeos; a disponibilização de links de e-mails para o compartilhamento de vídeos (inclusive em outras redes sociais) e a criação da seção de comentários (BURGESS; GREEN, 2009).

deos e por seus locutores, assim como pelos seus interlocutores³, os quais fazem-se presentes através de seus enunciados na rede de dados virtual. Seria ingênuo simplificar tais interlocuções discursivas apenas no nível da superfície linguística, tanto das imagens e falas dos vídeos quanto dos enunciados dos sujeitos presentes na plataforma aqui em questão, visto que o que está em jogo para a Análise de Discurso de linha pecheutiana não é o ser empírico que fala, mas o sujeito na esfera discursiva, interpelado por uma ideologia e participe de uma dada formação discursiva, a qual, por sua vez, é perpassada por uma complexa cadeia de já-ditos impressos por uma memória discursiva.⁴

As interlocuções⁵ provenientes de uma rede social virtual propiciam a observação da passagem do sujeito do seu *lugar* social à sua *posição* dentro do jogo de projeções engendradas no fazer discursivo. É o salto do ser empírico e de seu papel social para sua inscrição dentro de um posicionamento discursivo, o qual está inevitavelmente atrelado a uma dada formação discursiva (FD) na qual se constitui e, por conseguinte, à sua matriz de sentidos, a qual delimita o que pode ou não ser ali dito por conta de cristalizações do que é ser e estar numa dada posição discursiva e do que é esperado do sujeito que a ocupa. Estas posições discursivas implicam projeções e antecipações por parte dos enunciadore e coenunciadore em diferentes direções, assim como a posição que se ocupa no jogo discursivo desdobra-se em efeitos de sentidos através das relações de força impressas pelas interlocuções na rede. Destarte, surge um questionamento fundante ao presente trabalho: como as posições ocupadas pelos sujeitos dentro de uma dada formação discursiva e, por conseguinte, nas relações de força, interferem nas projeções e antecipações impressas pelas formações imaginárias?

2 O DISCURSO: DO UNIVERSO HISTÓRICO AO METÁLICO NO YOUTUBE

A noção de discurso pecheutiana perpassa o terreno da memória discursiva, a qual retoma já-ditos inseridos na repetibilidade dos enunciados na circunscrição limitada de uma dada FD (espaço inevitavelmente ocupado pelo sujeito discursivo). Tais enunciados, por sua vez, remontam a um saber discursivo conhecido e cristalizado juntamente com novos elementos que lhe vão sendo acrescentados ao longo da história, mas que nunca são inéditos pois sempre surgem de algo que os preexiste e com os quais estão essencialmente intrincados. Em outras palavras: a memória discursiva possui limites, está circunscrita aos saberes discursivos relacionados a uma dada FD e a determinação do que pode ou

³ Tal relação refere-se ao esquema proposto por Pêcheux (2014a), o qual estabelece relações entre A(destinador) e B (destinatário) através de um referente, de um código linguístico comum entre eles e de uma sequência verbal, com vistas à produção de *efeitos de sentido* entre ambos e não somente de uma *mensagem*, diferentemente do esquema emissor X receptor proposto por Jakobson.

⁴ O conceito de memória discursiva abordado aqui é proveniente da definição de Freda Indursky (2011, p. 87) e “[...] diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos” diferenciando-se, assim, da noção de interdiscurso, o qual não é regulado, não tem limites, pois contém todos os sentidos possíveis, já que “ele se apresenta totalmente saturado. Esta é a natureza do interdiscurso: reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. E é por comportar todos os sentidos que ele se distingue da memória discursiva”. (INDURSKY, 2011, p. 86)

⁵ O termo faz referência aos efeitos de sentido existentes entre os enunciados dos sujeitos envolvidos no processo discursivo (entre o enunciadore e coenunciadore e entre os coenunciadore). (GRIGOLETTO & GALLO, 2015).

deve ser dito nesta fica a cargo da matriz de sentidos que a perpassa (INDURSKY, 2011). Assim, ao se falar em formações imaginárias, faz-se necessária a retomada de suas relações com as FD nas quais o sujeito está inscrito, assim como a imbricação do interdiscurso historicamente marcado às condições de produção e, por conseguinte, ao papel das relações de força nas antecipações materializadas no objeto discursivo. Dessa forma, não há como se ignorar o papel da historicidade nestas constituições das formações discursivas que permitem ao interlocutor identificar suas características representativas marcadas, pois:

Quando o sujeito enuncia, está em jogo uma gama de sentidos que são originados nele, mas que são construídos historicamente. A atividade discursiva pressupõe uma relação que não tem, de direito, início, uma vez que os enunciados se ligam sempre a já-ditos, estão sempre em relação com o “já-lá”, com o pré-construído. (HEINE, 2015, p. 14)

O interdiscurso, por sua vez, instaura-se no campo “[...]do saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito” (ORLANDI, 2009, p. 31). Assim sendo, ele contém todos os sentidos das memórias discursivas das FD por conter elementos históricos que as marcam, que lhes são constitutivos, ao passo que, através das tomadas de palavra das diferentes posições no jogo discursivo (do enunciador e do coenunciador), reforçam a posição discursiva da qual o sujeito enuncia, já que “[...]o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Id. Ibid., 2009, p. 31) e é justamente através desse modo de significar que surgem os desdobramentos nas antecipações e projeções das formações imaginárias.

Os efeitos de sentido provenientes daquilo que é enunciado pelo sujeito faz-se a partir desse todo complexo que envolve desde a imersão das formações imaginárias no interdiscurso até as relações de força das posições ocupadas pelos sujeitos no jogo discursivo. Por conseguinte, não é relevante aqui investigar o que o sujeito “quis dizer” a partir de uma formação discursiva específica, mas, do todo que já foi dito sobre o que ele profere, a partir de um posicionamento ideológico subjacente à sua condição de sujeito, visto que o mesmo não tem controle sobre esse processo, mesmo que tenha a ilusão de ser a origem do seu dizer. A tríade sujeito-discurso-ideologia não se dá de maneira isolada, fora de contextos sócio históricos determinados _ e é justamente nesta e desta amálgama que os efeitos de sentido são produzidos, a partir das antecipações e projeções feitas pelo enunciador e pelo coenunciador no jogo discursivo do vídeo do *YouTube* aqui em questão.

As condições de produção também são elementos constituintes da análise das formações imaginárias, visto que remetem a uma faceta sociológica da língua, ao fazer “[...] referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso” (PÊCHEUX, 2014a, p. 78). Tais condições estão intrincadas às relações de força e aos efeitos de sentido possíveis dentro das posições ocupadas pelos sujeitos do discurso. Por conseguinte, não se pode negar o caráter essencialmente ideológico de tudo que se diz, de modo que “[...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos” (ORLANDI, 2009, p. 43). As condições de produção, vistas aqui em sentido estrito

como o contexto imediato da produção discursiva⁶, podem ser exemplificadas, no caso deste trabalho, através do próprio suporte da plataforma de vídeos na internet e das possibilidades que ela oferece aos seus usuários através das caixas de diálogo, das inscrições e categorizações de seus canais e em todas as outras formas de interlocuções possíveis dentro da rede social do *YouTube*. É importante ressaltar que a maneira como as interlocuções dão-se nesta rede social são vistas aqui como *constitutivas* dos efeitos de sentido que ali circulam, não sendo consideradas como algo estanque aos gestos de leitura (PÊCHEUX, 2014b) que ali se fazem presentes. Em outras palavras: o contexto imediato do *YouTube* instaura determinados sentidos por sua própria constituição:

Acrescentamos ainda a importância da instância da circulação onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres. E isto nos interessa pois, como procuraremos mostrar, os “meios” não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc). (ORLANDI, 2005, p. 12)

Não se pode esquecer que a inserção *YouTube* no terreno do ciberespaço é perpassada por uma historicidade recortada dentro da máquina. Logo, esta instância metálica produz discursivizações dentro de limitações impostas por interlocuções muito peculiares ao seu funcionamento numa linguagem binária, a qual, por sua vez, cria a falsa impressão de ser transparente aos sujeitos que ali enunciam e/ou interpretam. O *YouTube*, ao fazer parte desta esfera metálica, da repetibilidade incessante de fatos travestidos de sentidos, os quais impedem o movimento natural de surgimento de sentidos novos às matrizes de sentido das FDs que ali se fazem presentes, gera, assim, uma *memória metálica* (ORLANDI, 2005), a qual por meio do virtual, assim como o faz a televisão, “[...] *anula* a memória [discursiva], a reduz a uma sucessão de fatos com sentido (dados) quando, na realidade, o que se tem são fatos que reclamam sentidos. É este reclamar sentido que permitiria a historicização, a inscrição do acontecimento na história” (Id. Ibid. p. 180). Tal memória está circunscrita à *formulação e circulação* de discursos, ficando presa, inevitavelmente, ao intradiscurso enquanto recorte do interdiscurso que o preexiste sendo incapaz de *constituir* discursos, já que não produz memória discursiva.

Assim, os gestos de leitura engendrados no meio metálico do *YouTube* não poderiam furtar-se à engrenagem limitadora das enunciações que ali se fazem presentes por meio do aparelho de poder midiático, o qual legitima as vozes de uns em detrimento das de outros e instaura a hierarquia subjacente às relações de força, já que “é o virtual que se põe, atualmente, como esta diferença que constitui o sujeito em sua realidade, em sua propriedade, em sua individualidade” (Id. Ibid. p. 16). Ademais, as interpretações dos sujeitos envolvidos nas interlocuções dos/a partir dos vídeos do *YouTube* não parecem, à primeira vista, produzir escrituras (PÊCHEUX, 2014b), visto que os fatos que ali circulam já foram interpretados em um outro lugar com vistas à manutenção da desigualdade hierárquica própria às relações de força, as quais agora são, também, firmadas no terreno metálico. A grande diferença instaurada nas relações de força no ambiente virtual parece remontar apenas ao seu *funcionamento* em relação à sua instância histórico-social fora da máquina, já que há, no universo das interlocuções do

⁶ Definição de Orlandi (2009, p. 30 -31).

YouTube, a manutenção da escala desigual de forças.

3 ANTECIPAÇÕES E PROJEÇÕES: AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Este trabalho dá enfoque à análise das formações imaginárias, “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014a, p. 82), sem, contudo, deixar de lado os outros elementos subjacentes a tais projeções. Assim, dentro da perspectiva da Análise de Discurso difundida por Pêcheux, através do vídeo selecionado, o qual, por sua vez, permite uma análise mais acurada das esferas de antecipações projetadas por cada sujeito no processo discursivo, pretende-se mostrar a imbricação das relações de força às formações imaginárias e a implicação de tal relação na produção de sentidos. Em outras palavras, o fato de o repositório do *YouTube* permitir aos interlocutores a exposição pública e aberta de suas “opiniões” acerca dos vídeos visualizados na mídia digital torna ainda mais interessante o trabalho investigativo das instâncias discursivo-ideológicas que subjazem toda esta gama de projeções feitas por aqueles que produzem e consomem o material veiculado na rede. Assim sendo, tal assertiva não invalida a possibilidade de antecipação do discurso de outrem e, por conseguinte, de se levar em conta o peso de sua posição no processo discursivo pelo interlocutor:

[...] segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2009, p. 39)

Há aí uma alusão clara à maneira como se dá o mecanismo da antecipação pelo sujeito, já que o mesmo possui a ilusão de estar no controle do processo discursivo e de ser a fonte primordial dos enunciados que profere, esquecendo-se, assim, que é interpelado por uma ideologia que não controla e que tudo que diz já foi, de uma maneira ou outra, dito. Esse sujeito discursivo está envolto em uma teia de elementos que perpassam sua produção de enunciados através das antecipações promovidas pelas formações imaginárias das quais faz parte, as quais lhe permitem afastar-se para observar as projeções de outrem no complexo sistema discursivo-imaginário. Daí o papel fundamental do objeto discursivo aqui selecionado para que seja possível perceber o funcionamento das antecipações e, por conseguinte, das projeções impressas pelos sujeitos discursivos através de seus enunciados na seção de comentários na plataforma do *YouTube*, assim como da enunciação proveniente do vídeo.

As formações imaginárias estão diretamente ligadas aos discursos formulados nas duas esferas enunciativas: a do enunciador e a do coenunciador. Outrossim, faz-se possível, através da delimitação do objeto discursivo, traçar o funcionamento dos efeitos de sentidos entre estes dois pontos por meio da identificação das antecipações do enunciador e das projeções do coenunciador, materializadas em suas enunciações, as quais existem em função da enunciação primeira, oriunda da enunciação audiovisual do vídeo. Logo, os gestos de leitura que ali se fazem presentes, mesmo que sob a anulação do

sujeito que interpreta, diante da variedade do mesmo, dos sentidos já-lá próprios à memória metálica, refletem as antecipações e projeções dos sujeitos envolvidos nas interlocuções a partir do canal do *YouTube*, do qual o vídeo aqui em questão faz parte.

4 AS RELAÇÕES DE FORÇA NA *WEB*: UM VÍDEO DO *YOUTUBE*

O vídeo utilizado para exemplificar o funcionamento das formações imaginárias é intitulado *Não tira o batom Vermelho*, do canal do *YouTube* “Jout Jout Prazer”. O vídeo, lançado em 2015, teve grande repercussão, com números impressionantes: houve mais de 2.000.000 de visualizações, as quais geraram muitas inscrições e seguidores. O tema do vídeo refere-se a relacionamentos amorosos abusivos – fato que se desdobra em FD diversas para a análise: (i) a do enunciador, (ii) a do coenunciador, (iii) a do que comete abusos e (iv) a daqueles que sofrem abusos, já que há narrações de situações de abuso no vídeo e alguns comentários postados que são relatos de situações vividas dentro da problemática abordada.

As projeções e antecipações são a base da produção de sentidos das formações imaginárias, visto que permitem ao sujeito colocar-se no processo discursivo e também observar o papel do outro no jogo de significados que brotam dos enunciados a partir de posições discursivas dadas. Por conseguinte, a sua inserção no imaginário firma-se por meio de formas-sujeito inscritas nas FD partilhadas pelo sujeito no jogo de sua posição em relação ao outro para quem se dirige e vice-versa. Daí a imbricação inevitável entre relações de força e as formações imaginárias: o lugar de onde se fala permite (ou não) certos posicionamentos, atitudes e escolhas linguísticas, as quais criam projeções sobre os outros sujeitos partícipes do processo discursivo e, por conseguinte, na produção de efeitos de sentidos. Em outras palavras: o que interfere diretamente nas projeções e antecipações advindas das formações imaginárias não é apenas a formação discursiva na qual o sujeito se constitui, mas, principalmente, a relação hierárquica subjacente às posições ocupadas pelos enunciadores e coenunciadores, pois a projeção impressa no outro só se dá de forma X ou Y a depender da posição que o locutor e o interlocutor ocupam nesse tabuleiro do jogo discursivo. Assim, as antecipações remontam não somente ao efeito que o locutor supõe produzir em seu coenunciador por meio da sua enunciação, mas, também, através da *posição* ocupada pelo próprio locutor e pelo interlocutor, com interferências no processo de argumentação e nas estratégias discursivas e na forma como seus enunciados criam efeitos de sentido e, conseqüentemente, nos tipos de interlocuções por parte do coenunciador. Para que a análise seja possível, foram feitos recortes de seqüências discursivas⁷, tanto do vídeo quanto dos comentários dos usuários do repositório.

SDV1 - *Esse vai ser um vídeo tenso de gravar, mas eu vou conseguir... porque ele tem que existir. Eu estava com uma mulher maravilhosa outro dia no Facebook. A gente começou a falar de nossas experiências com relacionamentos abusivos que tivemos e a gente quase se abraçou virtualmente porque...(gestos) e aí eu resolvi fazer um vídeo sobre rela-*

⁷ As siglas utilizadas para as seqüências discursivas do vídeo serão SDV, enquanto que as referentes às seqüências dos coenunciadores terão as letras SD: ambas serão numeradas em ordem crescente.

cionamentos abusivos porque...é uma coisa muito recorrente...geralmente você não sabe que tá num relacionamento abusivo. Uma parte de você sabe, mas você meio que não sabe ao mesmo tempo... (...) eu vou agora falar um pouco sobre relacionamentos abusivos.

SDV2 - Estupro pode ser dentro de casa, com seu namorado. Então, por favor, se você conhece alguém que está em um relacionamento abusivo, avisa essa pessoa porque *essa pessoa não sabe* ou *essa pessoa está em negação* porque é geralmente assim que a gente fica quando estamos sofrendo coisas porque a gente fica achando que *merece* aquele sofrimento. Porque *nós somos vadias, burras, sujas e estúpidas que merecem sofrer para aprender a valorizar um homem de verdade...* então... avisa pra ela que isso não é verdade, que não precisa de nada disso. Tá bem? Vamos sair disso. Se precisar de uma ajuda, estamos aí...

Vê-se, nas duas seqüências discursivas do vídeo, o estabelecimento de uma relação *simétrica* entre enunciador e coenunciador, a qual dá indícios acerca das relações de força subjacentes às interlocuções discursivas na rede. Por que simétrica? Porque há aí uma polarização hierárquica, no campo discursivo das condições de produção dos vídeos do *YouTube*, que separa o enunciador (influenciador digital⁸) do coenunciador, cujos enunciados são sempre provenientes da “fonte”, ou seja, do sujeito que enuncia nos vídeos. Em outras palavras: há sempre uma *matriz de sentidos* determinante, que indica o que deve ou não ser dito, a partir da FD do locutor, a qual também delimita o espaço da FD do interlocutor. Destarte, ao estar fora da FD dominante de influenciador digital, o coenunciador acopla-se às limitações impostas pela forma-sujeito à qual pertence, assumindo, assim, através de uma identificação norteada, a posição-sujeito de espectador.

A temática do vídeo, em sua materialização no intradiscurso, traz consigo a noção de uma suposta ruptura com a matriz de sentidos atrelada às FDs dentro dos relacionamentos abusivos de cunho amoroso. E, apesar de a SDV1 trazer como justificativa para a *emergência* de sua existência relatos provenientes daqueles que sofrem tais abusos, deixando no campo do implícito de que relacionamentos abusivos seriam algo dentro do esperado nas interlocuções sociais (é uma coisa muito recorrente), o enunciado deixa escapar o suposto “inédito” de sua existência através do não-dito: se precisa existir, significa que não há outros vídeos que falem abertamente sobre um tema tão “tenso” e que rompam com as relações de força inerentes aos sujeitos que cometem o abuso e dos que o sofrem. Assim, o pertencimento da enunciativa a uma outra FD⁹, a de influenciadora digital feminista, “[...] torna possível atentar para as estratégias diversas que buscam, ao ocultar os traços de historicidade do/ no discurso, instaurar uma suposta novidade em meio a um emaranhado discursivo eminentemente não original” (SANTANA NETO, 2015, p.39), pois a ilusão de ser a origem do seu dizer embasa seu discurso de “fonte”, de originalidade, de ruptura, de suposto acontecimento histórico impresso no/ pelo discurso. E é justamente esta ilusão adâmica que antecipa seu tipo de coenunciador e os possíveis efeitos de sentido provenientes de tal relação relativos à sua própria posição nas discursivizações do/a

⁸ O termo *digital influencer* (influenciador digital) é utilizado na *web* e nos eventos sociais promovidos para as comunidades digitais para designar *youtubers* e blogueiros.

⁹ O pertencimento da enunciativa a FD diversas reforça o caráter fluído de suas barreiras, pois que o fechamento das FDs não é rígido e suas fronteiras são porosas, permitindo migração de saberes. (INDURSKY, 2011, p. 71)

partir do vídeo (“quem sou eu para lhe falar assim?”/“quem é ele para que eu lhe fale assim?”/ “de que lhe falo assim?”) (PÊCHEUX, 2014a, p. 82 -83).

Tanto na SDV1 quanto na SDV2, o interlocutor é colocado na posição daquele que desconhece sua situação, dentro de um modelo estereotipado da *cena comum* (RANCIÈRE, 2009), o qual reproduz cristalizações provenientes de uma matriz de sentidos que determina sua forma-sujeito inserida na invisibilidade, na sua falta de qualidade e de conhecimento acerca de sua própria situação no jogo discursivo, para que a polarização das FD fique bem marcada no/pelo discurso do locutor. Para sair do lugar da *cena comum* e, para adentrar o universo de autoridade, a locutora lançou mão do *discurso da competência* (Id. *ibid.*), mostrando, através de seus enunciados, que é detentora dos conhecimentos necessários sobre os relacionamentos abusivos, que possui experiência e, por conseguinte, *competência* para se opor ao discurso dominante do abuso.

O deslizamento de sentidos impresso pelos enunciados em destaque na segunda parte da SDV2 (Porque *nós somos vadias, burras, sujas e estúpidas que merecem sofrer para aprender a valorizar um homem de verdade*), através de retomadas parafrásticas provenientes do discurso dominante do abuso, dentro de pré-construídos cristalizados na memória coletiva e reforçados pela memória metálica (ORLANDI, 2005), remetem a efeitos de sentido que antes não poderiam ocupar espaço na matriz de sentidos da opressão do abuso, mas que, diante de acontecimentos históricos (como a suposta “liberdade de expressão” e a “democratização” da mídia digital), imprimem novas significações aos enunciados destacados, permitindo à enunciativa estabelecer uma relação de tensão que visa romper e, ao mesmo tempo, estabelecer novos sentidos à FD dominante do abuso através do *discurso transversal* (INDURSKY, 2011). Percebe-se aí o eco metonímico do pré-construído, ao passo que sua apropriação pela SDV2, produz um sentido outro, de retomada/rompimento com o pré-construído. A grande charada aqui refere-se ao fato de que, embora haja uma aparente ruptura com o discurso dominante do abuso, há, também, a manutenção inevitável das relações de força sob outra perspectiva: ao romper com a autoridade imposta pela FD do abuso, a enunciativa toma para si outra FD dominante: a de *autoridade midiática*, mantendo, assim, a relação ascensional de forças entre sua posição discursiva e a dos sujeitos a quem se dirige. Tal status está marcado em todas as SD selecionadas, provenientes dos usuários do canal do *YouTube*¹⁰:

SD1 – (Júlia diferente) Depois de uns 5 meses de namoro, sempre que eu descobria coisas sobre ele e o questionava, ele me dava um presente caro, até que um belo dia eu decidi terminar com ele, e então ele disse “se quiser terminar eu vou pegar tudo o que te dei e vou inventar coisas sobre vc pro seu pai, vc escolhe”. devolvi tudo a ele, minha família se virou contra mim, porém *ganhei a liberdade. Obrigado pelo vídeo, obrigado por tudo.*

SD2 – (Suzy M.)Gente, que bom que se livrou dele, fiquei sufocada só de lê. Passei por um relacionamento abusivo também, vir esse vídeo um tempinho depois que terminamos e me sentir super aliviada sabe, com aquela sensação de “Fiz a coisa certa” parecia que tinham tirado um peso das minhas costas. Fico feliz por todos que conseguem se livrar de pessoas assim, *porque quando estamos em um relacionamento assim*

¹⁰ Os comentários mostrados aqui estão escritos exatamente como o estão no *YouTube*. Os nomes são fictícios.

e difícil encherça que tem algo errado, esse vídeo da Jout Jout é perfeito.

SD3 – (Ariadne S.) Ah, sim ele [o namorado] era um amor quando queria, mas quando mais precisava ele se mostrava o monstro. Ontem notei que não existia amor, afinal amor n machuca, amor é a única coisa que salva, e vai ser o meu amor próprio que vai me salvar agora. *Obrigada por esse vídeo, você é mais importante pra mim do que imagina!*

SD4 - (João G.) Relacionamento abusivo é muito frequente e as principais vítimas são mulheres, fiquei chocado com alguns comentários *de mulheres que agora sabe ou que tiveram um relacionamento abusivo por causa do vídeo.*

A inserção e consequente identificação do interlocutor com a tomada da posição-sujeito da cena comum, do sujeito-interlocutor que sofre abusos, fora dos limites circunscritos das FD dominantes (tanto a da enunciadora, quanto a dos sujeitos que cometem o abuso), mostra que “[...] o mecanismo de respostas é afetado pelas antecipações. Há ‘decisões antecipadoras’ do locutor, sancionadas pelos valores que precedem as eventuais respostas do interlocutor” (ORLANDI, 1996, p. 126). Assim, as interlocuções dos/entre os coenunciadores já são esperadas, já estão no terreno do previsível, inclusive do *tipo* de resposta a ser gerada. Não é surpreendente, por exemplo, o fato de este vídeo ter sido o que deu a maior visibilidade ao canal ao qual pertence, colocando-o, assim, entre um dos mais famosos do *YouTube* brasileiro: a decisão antecipadora de tratar de um tema de grande relevância em condições de produção de um momento histórico de emergência das mídias digitais, as quais, *a priori*, dão voz a minorias e que aparecem “[...] não apenas como suporte ideológico de discursos dominantes, mas também como espaço de produção de estratégias de rebelião e resistência contra discursos oficiais” (GREGOLIN, 2003, p. 108), deixa evidente que tal espaço foi gerado com o intuito de ser popular, de conter o maior número possível de usuários, os quais possuem a ilusão de estarem livres para gerar sentidos que mobilizem movimentos de ruptura em relação à ideologia dominante. No entanto, o que se vê é justamente o contrário: a mídia digital oculta seu caráter altamente mercadológico de *gerenciadora de memória* (DELA SILVA; DIAS, 2015), esforçando-se para circunscrever os limites dos efeitos de sentidos permitidos no seu domínio, na tentativa de estabilizá-los através do estabelecimento de arquivos dentro de uma repetibilidade vigiada e disciplinadora, com vistas a demarcar o que é relevante para ser dito em um determinado momento histórico.

Diante do exposto aqui, faz-se necessário um levantamento esquemático das consequências provenientes da decisão antecipadora impressa pelas formações imaginárias por parte da enunciadora, fenômeno que será chamado aqui de *movimento-efeito discursivo do alpinista*: sua enunciação propicia uma *escalada* gradual da FD da enunciadora da posição-sujeito comum ao coenunciador rumo ao “topo” do jogo discursivo, a saber:

- (i) Há, de início, uma delimitação muito clara da FD (há aí apenas uma FD para o enunciador e o coenunciador) à qual o enunciador supostamente pertence, explicitada por enunciados que revelam a matriz de sentidos que perpassa tal FD.
- (ii) No segundo momento, há uma identificação direcionada do coenunciador com a forma-sujeito e, por conseguinte, a tomada de posição-sujeito dentro da FD do enunciador, a qual gera interlocuções bastante previsíveis.

- (iii) A próxima etapa remonta à escalada do enunciador rumo à polarização da sua FD com a FD do coenunciador (movimento) que legitima sua posição de autoridade nas relações de força por meio do discurso da competência e mantém o coenunciador na base, na posição discursiva da cena comum (efeito).
- (iv) As posições discursivas dos elementos constituintes das formações imaginárias são muito bem definidas, principalmente no que concerne aos seus limites e aos possíveis efeitos de sentido produzidos sempre do topo (posição do enunciador) para a base (posição do coenunciador). A ilusória hibridização hierárquica das FD de ambos, a princípio, sofre uma ruptura significativa e as relações de força fazem-se presentes simetricamente e, de maneira tão suave, que o coenunciador, na maioria dos casos, sequer percebe tal polarização, afinal não lhe cabe a opção evidente da escalada no regime vigiado das ideologias dominantes nas mídias digitais.

Assim, o movimento-efeito de escalada envolve as duas instâncias enunciativas sob diferentes perspectivas: ao enunciador dá-se enquanto sua ascensão na escala de poderes, ao passo que para o coenunciador tal movimento constitui-se como um efeito de autoridade, necessário à manutenção da hierarquia homogeneizadora própria ao universo metálico do *YouTube*. Os hábitos de consumo atrelados ao movimento-efeito do alpinista refletem a ideologia que dá suporte ao seu mecanismo de funcionamento para além da superfície linguística. O coenunciador, ao dirigir-se a uma FD de autoridade, legitimada pelo aparelho de poder midiático, fica preso a um círculo vicioso e incessante de uma corrida rumo ao desconhecido inalcançável, já que precisa manter as relações de força vigentes para que possa, também, aquecer a gigante máquina capitalista da qual faz parte e da qual não possui instrumentos para se desvencilhar.

5 CONCLUSÃO

Os mecanismos pelos quais se dão as projeções e antecipações no universo das mídias digitais, das quais o *YouTube* faz parte, deixa pistas de que as formações imaginárias sofrem, cada vez mais, a pressão exercida pelas relações de força provenientes de condições de produção que vão para além da cibercultura em si, mas que partem de acontecimentos históricos determinantes da memória discursiva de fora para dentro da *web*: é como se o universo das mídias digitais fosse o reflexo do todo que o preexiste e circunda, visto que sua constituição dá-se pelo recorte de fatos mostrados ao coenunciador como se fossem todos os sentidos possíveis, como se fossem o próprio interdiscurso, mas que, em realidade, não o são. A maneira plástica como os discursos circulam e são formulados no universo metálico reforçam o funcionamento do aparelho de poder midiático sob a égide da ideologia capitalista e as consequências nos gestos de leitura ali se fazem presentes.

A estratégia midiática de criar espaços de grande visibilidade, com vistas à mercadologização das interlocuções dos sujeitos, vestindo o disfarce da democratização do ciberespaço, não parece ser limitada ou assintomática, no sentido de criar para o coenunciador a utopia de fazer com que ele *acredite* definir, moldar e desvendar a construção e exposição dos enunciados nos quais está envolto, os quais são produzidos a partir de formas-sujeito que implicam identificações orientadas e moldadas através de antecipações e projeções esperadas, resultando em interlocuções dentro do campo do previsível. Assim, o sujeito está preso em uma gigantesca gama de assujeitamentos que partem desde a instância

ideológica e ao código linguístico ao qual precisa se render, até a delimitação das matrizes de sentido impostas pelas mídias digitais num regime de repetibilidade que incita a produção de efeitos de sentido limitados e, por conseguinte, resulta em projeções aparentemente manipuláveis.

REFERÊNCIAS

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube: Digital Media and Society Series*. Malden, MA: Polity Press, 2009.

DELA SILVA, Silmara; DIAS, Juciele Pereira. Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e seu funcionamento no discurso na/da mídia. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro;

MITTMANN, Solange (Orgs.). *Análise do discurso dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pécheux)*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 123 - 135.

GREGOLIN, M. R. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In:

GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003, p.95-110.

GRIGOLETTO, Evandra; GALLO, Solange L. Sujeito e memória em textualidades digitais. In: INDURSKY, Freda;

FERREIRA, Maria C. L.; MITTMANN, Solange (Orgs.). *Análise do Discurso: dos Fundamentos aos Desdobramentos – 30 anos de Michel Pécheux*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 307 -317.

HEINE, Palmira. Entre a magreza e o sobrepeso: Discurso, corpo e sentido sobre a mulher em anúncios publicitários. In: HEINE, Lícia Maria Bahia et al. *Sujeito e discurso: Diferentes perspectivas teóricas*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 11 -33.

INDURSKY, Freda. O ideológico e o político no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L.; MITTMANN, S. (Orgs.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 277 -293.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: SP. Editora 34, 2014.

_____, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (organizadoras). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011a, p. 67 -89.

ORLANDI, Eni. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

_____, Eni P. *Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

_____, Eni. *Análise De Discurso. Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

_____, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: Orlandi, Eni (Org.). *Gestos de Leitura da História no Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo, SP: EIXO Experimental, 2009.

SANTANA NETO, João Antônio de. Ainda seguindo as pistas do “Episódio no Passeio”. In: HEINE, Lícia Maria

B; NERY, Marta Maria; NEIVA, Nordélia; CRISTO, Adielson R. De; CRUSOÉ, Myrian (Orgs.). *Sujeito e discurso: Diferentes perspectivas teóricas*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 35- 55.

Fernanda Santos da Silva Queiroz

Possui graduação em Letras Vernáculas, com dupla licenciatura em língua inglesa e portuguesa e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2004. Atualmente é professora de inglês da rede pública do estado da Bahia e do município de Lauro de Freitas, na Bahia. É estudante do Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e é especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui certificação em TESOL pela Cambridge.

E-mail: teachernandass05@gmail.com

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/07/2018.

NÃO ERA UMA BALEIA?: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO EFEITO METAFÓRICO

WAS NOT A WHALE?: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE METAFORGICAL EFFECT

Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio

Márcia Helena de Melo Pereira

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes

UESB

Resumo: Após a divulgação do jogo denominado Baleia Azul, que mobilizou atenção de pais, educadores, psicólogos e segurança pública, em virtude de suposta associação com a prática de suicídio de adolescentes em vários estados brasileiros, muitas postagens circularam nas redes sociais. Seleccionamos nove que circularam no Facebook. Objectivamos, neste trabalho, com base nos aportes teóricos da Análise do Discurso desenvolvida por Pêcheux, descrever o funcionamento discursivo dessas postagens, cujas formulações apontam para um processo de deslizamento de sentido por efeito metafórico. As relações metafóricas se instituem por meio de substituições dos termos baleia azul por outras formulações que apontam para sentidos de trabalho, educação, punição, entre outros, são atualizados.

Palavras-chave: discurso; efeito metafórico; Baleia Azul.

Abstract: *After the disclosure of the game called Blue Whale, which attracted attention of the country, educators, psychologists and public security, due to supposed association with the practice of suicide by teenagers in several Brazilian states, many postings spread on social networks. We select nine that spread on Facebook. We aim to, in this work, based on the theoretical contributions of the Discourse analyses developed by Pêcheux, describe the discursive operation of these postings, whose formulations indicate a meaning slippage process through metaphorical effect. The metaphorical relationships are instituted by means of the replacement of the terms blue whale by others formulations which point to meanings of work, education, punishment, among others, are updated.*

Keywords: *discourse; metaphorical effect; Blue Whale.*

INTRODUÇÃO

Na primeira quinzena do mês de abril de 2017, em meio a toda problemática política, econômica, pela qual o país estava passando, uma adolescente é encontrada morta no Mato Grosso do Sul¹. Talvez essa morte fosse analisada como tantas outras que ocorrem diariamente se não fosse a relação

¹ <http://br.blastingnews.com/brasil/2017/04/jovem-perde-a-vida-fazendo-o-desafio-da-baleia-azul-no-mt-001629707.html>, acessado em 20 de julho de 2017.

com o jogo Baleia Azul.

Após a divulgação de tentativa de morte e suicídio de adolescentes relacionadas ao jogo, a temática ganhou destaque na mídia e nas redes sociais e mobilizou o interesse de pais e estudiosos. Devido ao destaque na mídia digital, muitos discursos passaram a circular, reportando-se ao jogo. Entre os discursos, alguns nos chamaram atenção. Neles, a imagem da baleia é substituída pela imagem de uma enxada e de uma sandália. Diante dessa substituição, interessou-nos analisar os deslizamentos de sentidos pelo efeito metafórico.

Como *corpus* de análise, selecionamos nove postagens publicadas no Facebook no período em que as informações sobre o jogo e os casos de suicídio e/ou de tentativas de suicídio começaram a circular. Uma delas, sequência discursiva número um (SD1), que segue abaixo, integra textos jornalísticos que divulgaram tentativas de morte e suicídio cometidos por adolescentes em vários estados brasileiros. Após divulgação sobre os acontecimentos, na mencionada rede social, foram publicadas muitas postagens que remetem ao jogo Baleia Azul. Entre as muitas que circularam no Facebook², recortamos oito para esta análise. A seleção das postagens se deu em função de que nelas, com exceção de uma, há outras imagens no lugar da imagem de uma baleia.

Nessa direção, nosso interesse recai sobre o funcionamento dos processos discursivos na substituição e os efeitos de sentidos por elas propagados. Incidiremos nos textos selecionados um gesto interpretativo levando em conta que não há sentido sem memória. Mobilizaremos, para tanto, postulados do quadro teórico da Análise do Discurso, de linha pêcheuxtiana, especificamente a noção de efeito metafórico. Assumindo uma perspectiva discursiva, o *corpus* selecionado será analisado considerando tal conceito.

Para análise, como dito, buscamos publicações que possuem, na sua textualização, imagens. Queríamos entender o funcionamento discursivo da presença de outra imagem no lugar da imagem de uma baleia. Por que a substituição? Que efeito(s) de sentido(s) pode(m) ser produzido(s) quando da substituição? Por que a *escolha* da imagem de uma sandália, de uma mula, de uma enxada e não de outras imagens?

UM POUCO SOBRE QUESTÕES DE ANÁLISE DO DISCURSO

Todo dizer é sustentado por um já-dito que é inscrito num discurso. Para compreendermos o funcionamento de um discurso e sua relação com os sujeitos e com a ideologia, é necessário que identifiquemos os já-ditos no interdiscurso (ORLANDI, 2005, p.32). A retomada do já-dito se dá pelo mesmo, que está para a paráfrase, ou pelo diferente, que está para a polissemia. Quando no “dizer há

² O Facebook, criado em 2004 por Mark Zuckerberg, na época estudante da Universidade Harvard, é, atualmente, a rede social mais popular do Brasil. De uso *gratuito*, “congrega pessoas de diferentes idades, classes sociais, graus de instrução, embora, por forças sociais, essas diferenças continuem sendo perceptíveis pelos perfis dos usuários e pela rede que integram. [...] Tornou-se a mais atraente [rede social], com um maior número de recursos e possibilidades de interação, que facilitam a troca de imagens e vídeos em tempo real, mesmo sendo acessado por um telefone celular” (CARVALHO; KRAMER, 2013, p. 80-81). Além dessas vantagens, outras (ou não) se destacam: não há limite determinado de palavras, caracteres na postagem que não desaparece da página do usuário, a não ser que ele retire ou seja retirada em função de ordem judicial, por ser considerada imprópria.

algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”, ocorre o processo parafrástico. Quando se produz um deslocamento, uma ruptura de processos de significação, num jogo de equívocos, o processo é polissêmico (ORLANDI, 2005. p.36).

Seja assentada na relação de polissemia ou de paráfrase, a produção de sentido, conforme Pêcheux (1997a, p. 169), não se restringe ao aspecto linguístico, na medida em que intervêm nessa produção os aspectos ideológicos, a história, a memória. Nessa articulação, as formações ideológicas e formação discursiva (FD) são fundamentais.

A noção de formação discursiva, que representa um lugar central da articulação entre língua e discurso, foi reconfigurada por Michel Pêcheux. Esse conceito pôs em cheque a noção de máquina discursiva estrutural fechada, característica da primeira fase. Na perspectiva de Michel Pêcheux, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto seus componentes e “determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma dada conjuntura [...]”. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997a, p. 166)

A noção de formação discursiva envolve dois tipos de funcionamento: a paráfrase e o pré-construído, que são indissociáveis da produção do sentido, na medida em que é pela/na formação discursiva que os indivíduos são interpelados como sujeitos. O termo pré-construído foi proposto por Paul Henry para “designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado” (PÊCHEUX, 1997b, p. 99). Nas palavras de Courtine (1981),

A autonomia [da língua] é relativa porque, na produção e na interpretação do que se chama ‘sequências discursivas’, isto é, dos discursos concretos, as fronteiras entre o que separa o que revela da autonomia relativa da língua e o que revela da determinação desses discursos ‘concretos’ por formações discursivas [...] não pode ser definido a priori. Em outros termos, afirmamos que todo o discurso ‘concreto’ é duplamente determinado: de uma parte, pelas formações ideológicas que relacionam esse discurso a formações discursivas definidas, de outra parte, pela autonomia relativa da língua; mas afirmamos que não é possível traçar a priori uma linha de demarcação entre o que revela de uma e de outra dessas determinações (COURTINE, 1981, p. 12).

Nessa direção, os sentidos não são resultantes das relações estabelecidas entre as palavras de um sistema linguístico. Os sentidos são produzidos por meio das relações que as palavras ganham no interior de cada formação discursiva, que, vale mencionar, não são homogêneas. E o sujeito, na medida em que está inscrito numa formação discursiva, cuja constituição não é homogênea, só diz o que essa formação permite dizer, ou seja, os saberes *próprios* dessa FD.

Então, uma imagem, uma palavra, textualizadas no intradiscurso, sempre podem ser outras. Cabe ao analista observar os sentidos no “interdiscurso [que] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2005, p 31). O poder ser outro ocorre em virtude do efeito metafórico. Conforme Pêcheux, efeito metafórico é o “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y [...]” (PÊCHEUX, 1997a, p. 96). A substituição não é aleatória. O funcionamento se dá sustentado pelas FDs, pela memória.

O sujeito do discurso se inscreve numa determinada formação discursiva pela forma-sujeito. Identifica-se com uma formação que o constitui enquanto tal. É um sujeito interpelado pela história, pela ideologia, dividido na/pela linguagem e, desse modo, não se constitui como um ser empírico, um indivíduo que se diz origem de um dizer. Da relação entre sujeito e forma-sujeito o sentido é constituído; assim, o sentido terá o tom da formação discursiva pela qual a forma-sujeito se inscreveu. Nessa direção, o sujeito só diz o que essa formação permite dizer, ou seja, os saberes *próprios* dessa FD, como mencionado. Constitui-se uma relação de identificação com o dito em cada FD e, conseqüentemente, um processo de subjetivar-se diante de uma posição que corresponde a uma posição-sujeito, que, de acordo com Pêcheux (1997b), é a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma formação discursiva dada.

Retomados brevemente esses conceitos, passemos à análise das postagens publicadas no Facebook. Através do gesto interpretativo em batimento com a descrição, esperamos descrever como, por meio de relações metafóricas advindas da substituição da imagem da baleia por outras, produzimos sentidos que, necessariamente, não estão ligados ao jogo.

O QUE É POSSÍVEL DIZER SOBRE UMA ENXADA AZUL, UMA MULA AZUL, UMA SANDÁLIA AZUL, UMA CARTEIRA DE TRABALHO AZUL, UMA COXINHA AZUL

Começamos com a imagem que corresponde ao animal baleia no mar. O nome Baleia Azul para o jogo, que tem como base a execução de 50 desafios, é uma tradução do termo Blue Whale³. Segundo informações de reportagens, a escolha do animal não é aleatória. A baleia apresentaria comportamento suicida quando provoca encalhe na praia⁴. Nessa direção, a imagem de uma baleia azul, como a que segue na sequência discursiva de número um (SD1), integra muitos textos que versam sobre o jogo.

SD1 – baleia imersa no mar⁵



A sequência discursiva de número um (SD1) integra quase a totalidade de reportagens, notícias

³ <https://www.rferl.org/a/russia-teen-suicide-blue-whale-internet-social-media-game/28322884.html>, acessado em 20 de julho de 2017.

⁴ <http://www.avozdepetropolis.com.br/o-que-e-quem-criou-porque-criou-verdade-sobre-o-jogo-baleia-azul-blue-whale/>, acessado em julho de 2017.

⁵ <http://midiabahia.com.br/cotidiano/2017/04/19/veja-os-50-desafios-jogo-baleia-azul/>, acessado em 20 de julho de 2017.

sobre o jogo. Podemos, então, afirmar que essa imagem corresponde ao modo como a mídia impressa significa o jogo. Nessa direção, o sujeito jornalista estaria assumindo uma *pertinência* da imagem para significá-lo.

À divulgação de tentativas de morte e suicídios cometidos por adolescentes, realizada pela mídia televisiva e por sites de notícias, seguiu-se enorme número de textos produzidos e compartilhados no Facebook. Esses textos, em sua grande parte, são compostos de uma imagem e uma formulação verbal. Uma delas é a sequência discursiva de número dois (SD2), que segue abaixo. Tendo em vista a relação que se produziu entre o jogo e a prática do suicídio, na materialidade abaixo, há uma posição-sujeito de oposição ao jogo e, portanto, ao perigo que o mesmo apresenta para os envolvidos. A preocupação com os adolescentes e a prática do suicídio é ratificada com o pedido de compartilhamento da materialidade, cujo *resultado* será o conhecimento do perigo do jogo por um maior número de pessoas.

SD2



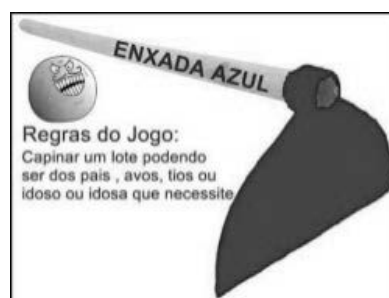
Atentemo-nos para o fato de que o enunciador não usou a mesma imagem que circula nos textos jornalísticos. Não é uma imagem de foto e a baleia da sequência está sorrindo, o que produz como efeito que, se se diz não ao jogo, não há perigo.

Mas não foram apenas materialidades com a imagem de baleia que circularam no Facebook. A imagem da baleia foi substituída pela imagem de uma enxada. Das várias postagens que continham imagem de enxada, selecionamos duas, que se seguem: SD3 e SD4. Tendo em vista que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2005, p 31), indagamo-nos sobre que dizeres afetam o sujeito no acontecimento discursivo do jogo da Baleia Azul ao formular as materialidades abaixo.

SD3



SD4



A primeira questão a ser pontuada, retomando Pêcheux (1997a), é por que uma enxada no lugar de baleia. Essa substituição produz um efeito metafórico, cujo deslizamento de sentido tem sua origem no interdiscurso. Enquanto numa materialidade temos apenas a imagem de uma enxada, na outra temos a mesma imagem com uma identificação em caixa alta – ENXADA AZUL – , uma sequência – “Regras do jogo: capinar um lote podendo ser dos pais, avos, tios ou idoso ou idosa que necessite” – e uma outra imagem que pode ser associada com a da cara de uma baleia. A formulação em caixa alta produz um efeito de diferenciação bem contundente: o jogo não é o da baleia azul, é o da enxada azul. E o que é uma enxada? Que saberes são produzidos sobre ela? Enxada remete a trabalho: capinar, misturar massa. O enunciador não só ocupa uma posição-sujeito de aliança ao discurso do trabalho, mas, sobretudo, ao trabalho braçal. Os adolescentes devem trabalhar braçalmente, capinando um lote, que pode “ser dos pais, avos, tios ou idoso ou idosa que necessite”.

Se, na Baleia Azul, as regras são conhecidas somente pelos envolvidos no jogo, o enunciador, ao propor a Enxada Azul, explicita a regra: regra do trabalho. Por que uma formação discursiva que podemos nomear como uma FD de exaltação ou louvor ao trabalho? Para analisarmos, necessitamos retomar quais são os sentidos produzidos sobre trabalho. Vejamos alguns provérbios sobre a temática.

1. “O trabalho ajuda a passar o tempo.”
2. “O trabalho dá a felicidade.”
3. “Tudo o trabalho vence.”
4. “Não há prazer sem trabalho.”
5. “A melhor cura do desgosto é o trabalho.”
6. “O trabalho dignifica e enobrece o homem.”
7. “Mente vazia é oficina do diabo.”

Escolhemos provérbios para, na dispersão, buscarmos sentidos sobre trabalho porque são formulações que se constituem como da ordem do que todos sabem. Nessa direção, é da ordem de pré-construídos, que é um dos funcionamentos da formação discursiva, como mencionado.

Agrupamos todos os provérbios numa única formação discursiva, que, como dito, podemos nomear como de louvor e exaltação ao trabalho. Com essa textualização, o trabalho é associado a um sentido moralista. Nessa única formação discursiva, funcionam posições-sujeito (PS). Temos, então, a seguinte configuração:

FD → Louvor e exaltação ao trabalho

1. PS → trabalho como conquista de prazer e felicidade
2. PS → trabalho como cura
3. PS → trabalho como terapia preventiva ou antídoto contra males

Ao presentificar, no nível do intradiscurso, uma enxada, há um deslizamento de sentido, resul-

tante de um efeito metafórico. O sujeito é atravessado pela terceira posição-sujeito, a que nomeamos de trabalho como terapia preventiva ou antídoto contra males. Ao ocupar essa posição, o sujeito nos direciona para possíveis sentidos: os adolescentes, ao invés de estarem jogando, deveriam estar trabalhando. Se estivessem trabalhando, não teriam tempo de jogar e, portanto, estariam distante da possibilidade de cometer suicídio. O discurso do trabalho como prevenção contra males atravessa o discurso do trabalho no sentido moralista.

Somos também instados a produzir um sentido sobre suicídio a partir da relação trabalho como terapia preventiva ou antídoto contra males. Só é possível essa associação por um trabalho da/pela memória. Povo a intradiscurso outro provérbio que entra numa relação com o trabalho como cura do desgosto, como ajuda para passar o tempo: *Mente vazia oficina do diabo*. Uma mente vazia seria resultado de falta de trabalho, de ocupação, que, em SD3 e SD4, seria braçal. Capinar ocuparia a mente e, conseqüentemente, livraria o adolescente de ser tentado por força maligna – diabo –, por pensamentos negativos, que, no caso, é a vontade e/ou decisão de jogar e, porque jogou, de praticar suicídio, que é o último desafio.

Se esses efeitos de sentido são produzidos pela relação entre intradiscurso e intradiscurso, o que dizer do efeito da imagem que relacionamos com a cara de uma baleia? Produzimos para a imagem um efeito de sentido de raiva, de indignação frente aos adolescentes que, ao invés de trabalharem (braçalmente), deixam-se levar por práticas que são perigosas.

Substituindo a imagem da baleia temos também a de uma carteira de trabalho. Além da imagem, há a seguinte formulação: “Baleia azul? Quero ver encarar o desafio da carteira azul”. É a única imagem que vem acompanhada de uma pergunta, que nos possibilita produzir como efeito um sentido que estaria para: Para que baleia azul? Como opção de escolha para quem quer se desafiar apresenta-se a carteira azul.



Analisamos as imagens da carteira, em SD5 e SD6, como semelhantes às imagens da enxada em termos de formação discursiva. O sentido que produzimos é o de louvor e exaltação ao mundo do trabalho, concebido como mais prazeroso, menos ocioso, propiciador de felicidade, que previne de males ou doença social. O trabalho é colocado como desafio, como algo que pesa. E a carteira pode ser pensada também em relação ao desafio de se tê-la assinada. A produção desse sentido é possível se, numa relação com as condições de produção, atentarmos-nos para a situação de desemprego que

assola o país no período atual, em virtude da suposta crise que atravessamos. Então, a imagem ganha pertinência na relação com o real da história.

Inscrita em outra formação discursiva, circulou uma materialidade com a imagem de uma mula azul. A baleia, diriam alguns, justifica-se pela hipótese de que o movimento de algumas baleias azuis corresponde a uma tentativa de suicídio. E a mula? Esse animal não é associado a um comportamento dito suicida. E por que não um gato, um cachorro? Como o dito retoma sempre uma memória, que discurso é materializado na sequência discursiva de número sete (SD7)?

SD7



Inserida numa formação discursiva diferente de SD3, SD4, SD5 e SD6, a mula é significada como o povo brasileiro que, no processo político e econômico em que vive, é lesado pelos altos impostos e não tem a contrapartida de bens públicos advindos dos tributos pagos. Atentemo-nos para a formulação:

SINISTRO!!!! Mula azul... Esse é o jogo que todo brasileiro é obrigado a jogar até o fim da vida. O jogo consiste em se matar de trabalhar, pagar os impostos mais caros do mundo, sem ter direito à saúde, educação e aposentadoria. E ainda ter que assistir os políticos meterem a mão no dinheiro público e enriquecerem Às nossas custas com salários absurdos.

Ocupando outra posição-sujeito dentro de uma formação discursiva que não mais considera o trabalho por um viés moralista, o enunciador nos remete para o momento histórico no qual se situa o Brasil: reformas previdenciária e trabalhista em curso, denúncias de corrupção de pessoas que exercem cargos políticos de destaque no país. Aqui também se atualizam saberes sobre trabalho, mas não só sobre essa categoria. Podemos apontar uma posição-sujeito de indignação frente aos processos políticos em curso no país, que não identificamos em SD3 e SD4. Num período de graves denúncias de roubo dos cofres públicos por parte da classe política e retirada de direitos trabalhistas, o enunciador é afetado por essas condições.

Somente no batimento entre as condições de produção e a formulação que podemos entender por que a imagem de uma mula no lugar da de uma baleia. Sobre mula, observamos que, nos dicionários, afirma-se que é um animal que consegue andar em lugares íngremes e que é útil para transportar

carga. Assim, num trabalho de/pela memória, na dispersão dos sentidos, entendemos o porquê de o enunciador relacionar o povo brasileiro à mula. Constitui carga levada nas costas, entre tantas coisas, os muitos e caros impostos, os altos salários pagos aos políticos. Assim como a mula, o povo brasileiro leva a carga por lugares íngremes, que podem ser associados à falta de condições mínimas para que a carga chegue ao seu destino: saúde, educação, segurança, moradia.

O termo sinistro, textualizado em caixa alta, corresponde ao jogo e, portanto, às condições de vida do povo brasileiro. Ou seja, é sinistro o jogo da Baleia Azul assim como é sinistro o jogo sem fim enquanto vida se tem, do qual participa o povo. Se sinistro é o jogo que leva ao suicídio, sinistra é a vida do povo porque também leva à morte, cuja textualização se dá em SD7.

Observamos que essa posição-sujeito se inscreve numa posição contrária ao sentido moralista de trabalho como cura. Em SD7, o sentido que produzimos é que o trabalho opressor pode levar à morte não somente física, mas à morte dos sonhos, da alegria, do prazer etc. Morremos quando somos submetidos a péssimas condições de trabalho que causam acidentes, que levam a esgotamento físico e psicológico, quando não recebemos o mínimo necessário para suprir as necessidades de alimento, de saúde, de moradia adequada, de segurança. Morrem a nossa vontade de trabalhar e a nossa alegria de viver quando sofremos assédio moral no trabalho, quando somos obrigados a cumprir uma jornada exaustiva. Então, não lidamos somente com o sentido de trabalho como terapia preventiva contra males e/ou como cura, quando temos *já instalado* um *processo doentio*, lidamos também com o sentido oposto de trabalho, que é o de trabalho que causa morte não somente física e, portanto, que é opressor.

Então, podemos descrever esta formação discursiva do seguinte modo:

FD → Trabalho opressor ou trabalho como opressão

1. PS → indignação com a situação do trabalhador brasileiro, resistência e denúncia ao trabalho opressor ou à opressão ao trabalhador

Inscrevendo-se numa outra formação discursiva, o sujeito substitui a imagem de SD1 por uma sandália. Assim como em SD3, SD4, SD5, SD6 e SD7, é textualizado, em SD8, algo como da ordem do que falta. Neste caso, o discurso é o de que se os adolescentes tivessem couro (chicote), não estariam *melindrosos* e não participariam de jogos perigosos. Inscrita numa formação discursiva que nomeamos de educação disciplinar, observamos a constituição de uma posição-sujeito de crença de que a surra educa.

SD8



No intradiscurso se dá a materialização do termo hoje, e, por isso, somos instados a buscar como era a educação em outros períodos da história. É recente o entendimento de que a educação das crianças deve ser pautada num diálogo, ao invés de castigos físicos. Só depois da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, é criminalizado castigo físico contra crianças e adolescentes. O discurso se inscreve numa posição-sujeito de oposição à importância do diálogo, e a sandália é significado como instrumento de ajuda na formação dos adolescentes.

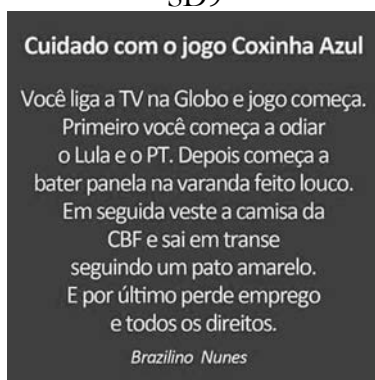
À semelhança das outras análises, textualizamos, abaixo, a configuração da FD e PS. Vejamos.

FD → Educação disciplinar

1. PS → educação pelo castigo

Como última postagem cronológica, talvez, temos, abaixo, em SD9, o jogo Coxinha azul.

SD9



Apesar de a postagem não conter na sua textualização uma imagem, consideramos relevante trazê-la para descrição, em virtude de ela ter, na formulação, os termos coxinha e azul. Esse sintagma tem, na sua base, o termo coxinha⁶, que já é usado “figuradamente”, já que o termo deixa de ser usado como significando, no acontecimento discursivo, o nome de um alimento, a saber, o nome de um salgado. Por um efeito metafórico instituído pela substituição da imagem da baleia azul pela formulação *jogo da coxinha*, temos o termo coxinha significando aquele que é identificado como de posição antigo-verno à gestão da ex-presidenta Dilma Russel. O termo azul somado à palavra coxinha faz significar o nome de um jogo que está para Baleia Azul, mas, ao contrário das outras publicações, nas quais no intradiscurso não aparece o termo cuidado, em SD9, o termo é presentificado. Ou seja, nesta postagem, percebemos uma posição-sujeito de oposição clara ao jogo, no caso, coxinha azul, em função de seus perigos, a saber: começar a odiar Lula e o PT; bater janelas na varanda, feito louco; vestir a camisa da CBF e seguir em transe um pato amarelo; perder o emprego e todos os direitos.

⁶ De uso pejorativo, o termo coxinha é associado a um sentido de conservador, burguês, entre outros, conforme mencionado em <https://www.significados.com.br/coxinha/>, acessado em 15 de maio de 2018. Com as manifestações que tiveram início em 2013 contra o governo de esquerda e, particularmente, o PT, que governava o Brasil na esfera federal, o termo ganhou *outro* sentido. Passou a ser usado para identificar as pessoas que eram desfavoráveis à gestão da ex-presidenta Dilma Rouseff e ou pediam a sua saída do governo federal.

CONSIDERAÇÕES (FINAIS?) ENQUANTO ESPERAMOS MAIS POSTAGENS

Num diálogo com Orlandi (2004), afirmamos que só existe sentido porque existe um trabalho com a memória e também com a metáfora, conforme Pêcheux. Atentarmos para a linearidade do texto ou para outra materialidade não nos garante um trabalho com um saber, com um dizer. Ou seja, o dito, o material é o que se configura como porta de entrada, de acesso ao que está na história. Nessa direção é que podemos apontar que as publicações resultantes do acontecimento discursivo jogo Baleia Azul, nas quais temos imagens, que, num primeiro olhar, estão totalmente fora de uma relação possível com o acontecimento, passam a ser propiciadoras de que produzamos sentidos sobre elas, porque, como parte material do discurso, o texto – as imagens e os ditos que as integram – é o meio pelo qual a memória é atualizada, a história se manifesta. Não sendo o sujeito a fonte do sentido, “o sentido se forma na história através do trabalho da memória, [...] [numa] incessante retomada do já-dito [...]”, escapando sempre (MALDIDIER, 2003, p. 93).

Nessa direção, somente num trabalho com o interdiscurso, no qual os sentidos estão dispersos, e num batimento com as condições de produção nas quais o acontecimento está inserido, que nos é possível explicitar as descrições aqui produzidas sobre postagens do Facebook que remetem ao jogo Baleia Azul. A análise discursiva dos textos escolhidos nos possibilitou explicitar deslizamentos de sentido por efeito metafórico. Pela substituição da imagem de uma baleia pela imagem de uma enxada, de uma mula, de uma carteira de trabalho, de uma sandália, seguidas ou não de texto verbal, e do chamado jogo da coxinha azul, observamos o funcionamento de distintas formações discursivas e posições-sujeito de aliança na relação com as FDs, como também outras posições-sujeito em funcionamento de antagonismo aos sentidos das FDs mencionadas.

O que dizer sobre uma enxada azul, uma mula azul, uma sandália azul, uma carteira de trabalho azul, uma coxinha azul? Como explicitado, pelo processo de substituição, num deslizamento de sentidos, é possível dizer algo sobre trabalho – trabalho cura, trabalho traz prazer e felicidade, trabalho é terapia preventiva ou antídoto contra males –; sobre educação – educa-se pelo castigo –; sobre política – indignação frente aos processos políticos em curso no país, resistência e denúncia ao trabalho opressor. Entre os vários saberes produzidos na história sobre as temáticas mencionadas, esses são retomados nas postagens aqui analisadas por meio do processo metafórico, que produz a possibilidade de deslocamento de sentido. Reafirmamos, nessa direção, que os sentidos se constituem por um trabalho com a memória e só existem nas relações de metáfora, numa incessante retomada do já-dito, que pode instituir o mesmo ou produzir deslizamentos, já que o sentido sempre pode ser outro.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem no Facebook. In: SHEPHERD, Tania G. ; SALIÉS, Tânia G. (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 78-92.

COURTINE, J.-J. Analyse du discours politique; le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* 62. Paris: Didier-Larousse, 1981.

MALDIDIER, D. *A inquietude do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.

Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística ? PPGLin da Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, onde cursou graduação em Letras Vernáculas (1993) e especialização em Alfabetização (1995) e em Linguística Aplicada ao Ensino do Português (1998). Professora do ensino superior desde 1994, trabalha na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia desde 1999. Tem experiência na área de Linguística Textual e desenvolve estudos acerca da relação textualização e sintaxe e estudos voltados para gêneros textuais ligados a debate público.

Márcia Helena de Melo Pereira

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, onde também realizou o curso de mestrado em Linguística Aplicada. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), campus de Vitória da Conquista, atuando na área de Linguística de Texto. Desenvolve, atualmente, projeto de pesquisa sobre processo de construção de textos, gênese de textos, relação entre estilo individual e estilo de gênero, crítica genética, autoria e ensino de texto.

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2015); mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2009); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso - GEPADIS - UESB/CNPq; atua nas áreas de Texto e Análise do Discurso. Interessa-se pelos estudos do Discurso, com especial interesse pelas discursividades digitais da internet.

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/08/2018.

FACEBOOKE O COMPLEXO DE ALICE¹

FACEBOOK AND THE ALICE'S COMPLEX

Caroline Janjacomio
Valdemir Miotello
Vinício Carrilho Martinez
UFSCar

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre a atuação dos sujeitos nas redes sociais, e os possíveis efeitos desta para a constituição crítica da sociedade em geral. Partindo das discussões midiáticas sobre o vazamento de dados dos usuários do Facebook, este texto trava uma discussão crítica sobre o comportamento dos indivíduos no ciberespaço. Para tanto, é realizada uma associação da conduta dos sujeitos em rede às características da personagem Alice, na obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll (2014), ilustrando atitudes típicas nas mídias sociais, como a tentativa de adequação a estereótipos, oscilação de identidade, dentre outras. Este fenômeno é pensado tendo como referencial teórico principal Pierre Lévy (1999, 2011) e Zygmunt Bauman (1999, 2001, 2004, 2008), que se empenham nos estudos em torno das complexidades da interação social na atualidade, mas também Mikhail Bakhtin (2010, 2011), a fim de evidenciar o papel do Outro nas ações responsivas realizadas pelo Eu nas redes sociais.

Palavras-Chave: Redes Sociais. Alice no País das Maravilhas. Comportamento Social. Virtualização.

Abstract: *This work aims to reflect subjects' acting in social networks, and the possible effects of this to the critical constitution of society in general. Based on media discussions about Facebook users' data leakage, this text raises a discussion criticism about the individuals' behavior in cyberspace. For this, an association of subjects' behavior in network is made to the character Alice's characteristics in "Alice in Wonderland", by Lewis Carroll (2014), illustrating typical attitudes in the social media, such as the attempt to adapt to stereotypes, oscillation of identity, among others. This phenomenon is thought, taking as main theoretical reference Pierre Lévy (1999, 2011) and Zygmunt Bauman (1999, 2001, 2004, 2008), who are engaged in the studies around the complexities of social interaction in today, but also Mikhail Bakhtin (2010, 2011), in order to highlight Other's function in the responsive actions realized by the I in social networks.*

Key-Words: *Social Networks. Alice in Wonderland. Social Behavior. Virtualization.*

INTRODUÇÃO

Acontecimentos recentes em relação ao Facebook têm criado uma atmosfera de dúvidas e insegurança para seus usuários.

Segundo dados noticiados, as informações de mais de 80 milhões de pessoas que utilizavam a rede social foram adquiridas, sem consentimento, por uma empresa de análise de dados, que as cole-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

tou através de um teste que circulava nesta mídia (G1, 2018). Ainda segundo a agência de notícias, os dados coletados podem ter sido utilizados na campanha de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos da América, e no processo de saída do Reino Unido da União Européia, Brexit – como ficou conhecido.

O escândalo levantou muitas dúvidas em relação a quem, afinal, está do outro lado da tela, por assim dizer. Mais especificamente, por quem estamos sendo observados e, até, talvez, vigiados?

Mas, além dessa questão, um segundo ponto de reflexão surge em meio a essa polêmica: como estamos nos comportando no ambiente digital/virtual? Ainda mais importante, como esse comportamento, multiplicado através de incontáveis indivíduos que interagem através da internet, caracteriza a nossa sociedade hoje?

Mediante tais questionamentos, este trabalho se dedica a fazer uma reflexão sobre a atuação dos sujeitos no contexto do ciberespaço, sobretudo, nas redes sociais, e a decorrente reconstrução das identidades. Para isso, iremos pensar a respeito do universo comunicacional construído por meio dessas mídias, destacando, dentre elas, em uma abordagem indutiva - ou seja, tendo por origem um caso particular para compreender a ordem geral - o Facebook, enquanto espaço caracterizado pela multiplicidade de vozes e discursos heterogêneos.

Desta forma, partindo de recentes notícias em torno da rede citada, veiculadas pela mídia aberta nas plataformas *online*, esta pesquisa se caracteriza como “básica pura”² (GIL, 2008), a fim de contribuir para os estudos gerais em torno das atuais formas relacionais humanas, que têm sido travadas, em muitos casos, por meio de ferramentas e campos digitais.

Assim, mediante referenciais teóricos, buscamos ponderar, generalizadamente, a presença dos sujeitos nas redes sociais, seus comportamentos e como isso afeta à vivência no plano atual da sociedade, segundo a diferenciação proposta por Pierre Lévy (2011) – virtual/atual, que veremos à frente.

Para tanto, além de Lévy (1999, 2011) e seu debate em torno dos conceitos de virtualidade e ciberespaço, trazemos para a discussão algumas contribuições de Zygmunt Bauman (1999, 2001, 2004, 2008), a fim de compreender as complicações individuais e coletivas da atuação das pessoas em rede. Mas, para observar esse fenômeno sob uma ótica que evidencie a subjetividade e singularidade dos sujeitos, o atual trabalho conta também com os estudos linguísticos de Mikhail Bakhtin (2010, 2011), e algumas pontuações de outros autores em torno da comunicação e da convivência pública, a fim de ampliar as condições para compreensão do tema.

Entretanto, colocando as redes sociais enquanto um espaço de convivência apartado dos desafios das relações no ambiente físico/atual, consideramos o Facebook enquanto um sítio próprio, onde há extrema valorização de esteriótipos. Para aprofundarmos essa noção, fazemos uma associação entre esta rede e os elementos da obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll (2014), comparando as propriedades que caracterizam o enredo da história - como fuga da realidade, adequação a padrões de comportamento e imagem sociais, desorientação, fantasia e falso sentido de comunidade - com aspectos comuns ao comportamento de quem navega pelo universo da mídia social em questão.

² “A pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis” (GIL, 2008, p. 26).

REDES SOCIAIS COMO LUGAR DE ENCONTRO COM O OUTRO. MAS QUE OUTRO?

Para Pierre Lévy (1999), a tecnologia é fruto de uma sociedade e sua cultura. Isso, portanto, implica na participação de um grande número de atores humanos, que se relacionam com as tecnologias (ou através/por meio delas) das mais diferentes formas possíveis. O autor ainda trata do conceito de ciberespaço, o qual define como “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p.32).

Neste contexto, o universo das redes sociais se mostra como expoente desse espaço de comunicação, o lugar onde os sujeitos se transformam em seus discursos, e suas vidas passam a se apresentar como textos, estes últimos compreendidos por Lévy (2011), no âmbito da virtualidade, como um objeto em ressurgência:

Mas convém não confundir o texto nem com o modo de difusão unilateral que é a imprensa, nem com o suporte estático que é o papel, nem com uma estrutura linear e fechada das mensagens. A cultura do texto, com o que ela implica de diferido na expressão, de distância crítica na interpretação e de remissões cerradas no interior de um universo semântico de intertextualidade é, ao contrário, levada a um imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais. Longe de aniquilar o texto, a virtualização parece fazê-lo coincidir com sua essência subitamente desvelada. Como se a virtualização contemporânea realizasse o devir do texto. Enfim, como se saíssemos de uma certa pré-história e a aventura do texto começasse realmente (LÉVY, 2011, p. 50).

Tal acontecimento permite uma grande interatividade entre sujeitos, o que é construído por estes em rede. Isso, por um lado, mostra-se um grande bem, no sentido em que promove, conforme relata Jenkins (2009), uma esperança de transformações através da participação ativa dos indivíduos.

Por outro lado, a hegemonia decorrente do uso das redes sociais representa também, de certa forma, uma ameaça. Assim, Jenkins (2009, p. 46) lembra que “alguns temem que os meios de comunicação fujam ao controle, outros temem que sejam controlados demais”. Deleuze (1992) aborda essa questão, propondo uma proximidade entre a comunicação e o controle: “o importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 217).

Em meio a essas considerações, devemos destacar a presença do Outro no contexto relacional humano, o que nos leva a pensar que se comunica sempre para “um-outro-sujeito” que não nós mesmos. Bakhtin (2011) traz uma visão do sujeito onde a presença do Outro é fundamental, já que este representa o exterior do Eu, participando assim, da própria vida. Segundo o autor:

A vivência é uma relação com o sentido e com o objeto e fora dessa relação não existe para si mesma, nasce enquanto carne (carne interior) de modo involuntário e ingênuo, por conseguinte, não para si mas para o outro, para quem ela se torna valor a ser contemplado independentemente da significação do sentido, torna-se dotada

de valor enquanto o sentido se torna conteúdo (BAKHTIN, 2011, p. 105)

Sobre a figura do Outro, Bauman (1999) faz uma distinção que nos cabe compreender: os amigos, os inimigos e os estranhos. Segundo ele, enquanto os dois primeiros representam uma definição do tal Outro, o terceiro se impõe como “Outro-indefinido”, impossível de classificar. Para o autor, o “estranho” tem se mostrado cada vez mais presente na sociedade contemporânea. O emprego do ciberespaço na intermediação das relações, neste sentido, parece acentuar essa noção de Outro que não cabe na diferenciação amigo/inimigo. Assim, desenvolvendo uma compreensão a partir de Bauman (1999), e considerando os recentes acontecimentos midiáticos em torno do Facebook, os quais citamos anteriormente, pensamos em mais uma categoria: o Outro enquanto estranho invisível.

Ser amigo e ser inimigo são as duas modalidades nas quais o **Outro** pode ser reconhecido como outro **sujeito**, construído como “um sujeito como o eu”, admitido no mundo em que o eu vive, ser considerado, tornar-se e permanecer relevante (BAUMAN, 1999, p. 64, grifos do autor).

A presença deste que chamamos de “estranho invisível” é comum no contexto digital. Podemos não senti-lo ou percebê-lo, mas para ele, inversamente, somos conhecidos, visíveis, posto que já fomos classificados entre uma das categorias amigo/inimigo.

Entretanto, apesar de sua presença não poder ser definida ou medida, no que se refere ao momento em que ele está nos observando, tem-se a certeza de sua existência - a consciência de que se está sendo observado. As ações nas redes sociais são realizadas pensando-se sempre em como os discursos (combinação dos textos, imagens, vídeos, músicas, *memes*, etc.) propagados irão impactar os demais indivíduos.

A opção por ter um perfil em uma das possíveis redes sociais já demarca a necessidade de relação com o Outro. Em muitos casos, ainda, os indivíduos optam não somente por associar-se a uma dessas redes, como a várias delas, concomitantemente, alargando as possibilidades de interações com diferentes sujeitos, e transmutando-se em diversas representações textuais, conforme pede a mídia em questão - na verdade, quem navega por ela e a constitui. Por outro lado, redes sociais, como o Facebook, parecem conceder uma liberdade talvez sem igual aos sujeitos sociais.

Tendo por base conceitos freudianos, Bauman (2008) argumenta sobre o sentimento de felicidade. Para o autor, tal sentimento é decorrente da liberdade de seguir os desejos. Entretanto, segundo ele, a opção pela liberdade sempre oferece risco à supremacia da segurança. A liberdade, nas mídias digitais, parece ocorrer por meio de um alto nível de exposição e isso, de fato, fragiliza a certeza edificada pela segurança. É o que mostram os atuais escândalos noticiados. As denúncias de vazamento de dados de usuários do Facebook parecem atestar o preço a ser pago pela liberdade ofertada pelas redes digitais.

Mas o emprego da liberdade na exposição desmedida, que vale a ameaça constante da segurança ideológica e de outros tipos, tem caracterizado profundamente as relações no meio do ciberespaço. Isso pode, como veremos, criar algumas ilusões no que tange a representatividade de nossa identidade para Outro, bem como para nós próprios. Além disso, é válido ponderar que no contexto do ciberespaço também ocupamos a posição de Outro para os demais sujeitos circulantes neste universo, o que

nos faz refletir que, em alguns casos, somos nós quem desempenhamos o papel do Outro estranho, como explicado por Bauman (1999).

A REDE DAS MARAVILHAS

Tais reflexões trazem, naturalmente, à tona a questão: até que ponto nossa atuação no ambiente digital - como tem se dado, atualmente - é inofensiva para nossa própria constituição, enquanto sujeitos, e também para a formação de uma sociedade crítica? Tal pergunta nos serve para, neste sentido, propor uma ótica em relação ao comportamento expositivo que parece imperar no contexto das redes sociais, na medida em que associamos propriedades das ações típicas a essas mídias com o universo pensado por Lewis Carrol na obra “Alice no País das Maravilhas”.

Publicada em 1865, “Alice no País das Maravilhas” conquistou grande fama, tornando-se um dos clássicos da literatura infantojuvenil. No livro, Carroll (2014) conta a história de Alice, uma menina que, entediada, resolve seguir um coelho branco, que lhe parece peculiar por usar colete e trazer consigo um relógio de bolso. Perseguindo o animal através de sua toca, Alice adentra um mundo diferente, caracterizado pelo entrelaçamento de ilusão e realidade.

Fazendo um paralelo com a narrativa, o ambiente das redes sociais nos parece igualmente ímpar. Ele condiz, na obra, com a toca do coelho - uma passagem para um universo com regras próprias, onde temos a liberdade de agir de maneira diferenciada ao comportamento cotidiano. É como se, enquanto navegamos pelo ambiente digital, púdessemos assumir uma nova postura, não como indivíduos, mas como personagens integrantes de um texto, formado pelas informações, opiniões, dados particulares e, até mesmo, as imagens e fotografias compartilhadas em rede, tudo pensando para ser lido por um Outro. Lévy (2011) argumenta que a digitalização, não só do texto escrito, como de imagens, possibilita um espaço semântico onde todos podem contribuir com a produção de significados, seja comentando, compartilhando, curtindo, enfim, por meio de todas as oportunidades de interação fornecidas pela virtualidade.

Em relação ao virtual, cabe aqui um adendo. Lévy (2011) propõe que este conceito não se opõe ao real, mas ao atual. Segundo o autor, estar virtualizado consiste em estar desterritorializado, mas, ainda assim, isso não caracteriza uma irrealidade. Já o atual, como expõe, responde à virtualidade, é uma nova configuração. Lévy (2011) cita o exemplo da árvore, que estando presente na semente de forma virtual, haverá de atualizar-se, romper suas barreiras em direção a uma nova estrutura.

Assim, nos cabe lembrar que o ambiente das redes sociais é construído pelos inúmeros sujeitos que nele transitam, e suas interações, que caracterizam essas mídias marcadas pela virtualidade. Mas até que ponto a presença destes indivíduos é atual é a questão. Portanto, como podemos afirmar que as fotos que são publicadas nas redes são atuais? Ou seja, o quanto de retoques, filtros e máscaras existem nelas? Indo além nesta discussão, mesmo que sobre as fotos não haja nenhum recurso de edição, quantas delas representam as reais condições em que se encontram os sujeitos retratados? Quais imagens ou frases expressam as verdadeiras emoções destes sujeitos?

Segundo noticiado pela BBC (ESTUDO, 2016), um estudo realizado na Universidade de Co-

penhague, na Dinamarca, sugere que o uso do Facebook é capaz de deixar as pessoas mais tristes. Tal fato pode ocorrer porque, não só nesta, mas também nas demais redes sociais, existe uma tendência dos sujeitos a assumirem determinados estereótipos, os quais não condizem com o ser atual, ou seja, com as situações presentes, territorializadas, vivenciadas no aqui e agora.

Sobre isso, Bauman (2008) afirma que as questões em torno da identidade têm atraído todas as atenções nos dias atuais. Para o autor, a modernidade colocou o mundo em movimento, fazendo nascer uma necessidade de remodelagem das coisas, e isso envolve as individualidades.

O universo das redes sociais apresenta suas próprias regras de socialização. Nele, pode ser mais fácil ignorar o que nos desagrada, bloqueando, não aceitando, não interagindo, ou exigindo que Outro seja como idealizamos que deve ser para o aceitarmos em nosso círculo de convívio virtual. “A ‘predestinação’ foi substituída pelo ‘projeto de vida’, o destino, pela vocação - e a ‘natureza humana’ na qual cada um nasceu foi substituída pela ‘identidade’, que cada um precisa podar e adaptar” (BAUMAN, 2008, p. 181).

No entanto, somos nós quem aceitamos a exigência do movimento e adequação constantes impostos pela modernidade, e isso instigou a urgência de intensificar tudo aquilo capaz de nos distrair do que é desagradável por algum motivo e nos dar uma falsa noção de atualidade. Nos tornamos seres de representatividades efêmeras, e de necessárias intensificações, como aponta Lévy (2011), que afirma que este fenômeno ocorre em resposta à potencialização da virtualidade. Devemos, portanto, abordar a questão das intensificações.

O COELHO BRANCO

Buscando compreender essa ânsia humana moderna, vamos retornar à obra literária de Carroll (2014). Como lembramos, o que atrai a atenção de Alice é o Coelho Branco, que, apressado, passa pela menina, interrompendo seus devaneios decorridos do tédio:

[...] pois passou pela sua cabeça que nunca tinha visto um coelho vestindo colete, muito menos usando um relógio, e, morta de curiosidade, saiu correndo pelo campo atrás dele e chegou bem a tempo de vê-lo se enfiar apressadamente dentro de uma toca enorme embaixo de uma cerca (CARROLL, 2014, p. 17).

O coelho é a fuga de um dia enfadonho enfrentado por Alice. Ele lhe dá a oportunidade de vivenciar uma aventura, começando pela intensa queda sofrida por ela ao tentar perseguir o animal através de sua toca.

Quando Lévy (2011) afirma que a sociedade atual possui uma urgência de intensificações, ele destaca os esportes radicais como um exemplo de meio utilizado para afirmar-se no presente territorial. Mas, ainda segundo o autor, tais práticas envolvem um sentido de perigo, uma possibilidade de mortalidade, o que enfatiza a noção de presente, de atualidade.

Apesar de favorecerem a virtualidade, as tecnologias digitais também podem oferecer um tipo de intensificação. Se não recorrendo ao sentido de aqui e agora, estes aparatos permitem afirmar-se por intermédio da busca pelo que traz júbilo; e, por outro lado, por meio do fácil bloqueio do que é

desinteressante. Quando Bauman (2001) fala a respeito da extraterritorialidade do sinal eletrônico, ele traz do conceito de pós-Panóptico propriedades como “[...] a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial [...]” (BAUMAN, 2001, p. 18).

Este contexto apontado por Bauman (2001) na fala anterior, reflete que o ambiente virtual típico do ciberespaço não é um reino próprio, mas um espaço coletivo³. Dentro desta perspectiva, é válido evidenciar que, se existe a liberdade de evitação de alguém ou alguma coisa que parece inadequado aos padrões idealizados nas redes sociais (no Facebook, por exemplo, seja através da não aceitação de um convite de amizade, seja através do bloqueio de um contato, ou, ainda, de outras formas disponíveis), esta é uma noção de falso poder, afinal, também se pode ser vítima de uma não adequação aos padrões do Outro.

Neste sentido, vivenciar relações em uma rede social é também uma busca de adaptação indefinível, o que pode levar a perder de vista a verdadeira identidade. Os constantes ajustes pessoais podem parecer uma exigência interior aos sujeitos, entretanto, o quanto das adequações são realizadas pensando na impressão a ser causada no Outro? É necessário, portanto, discutirmos o papel da exterioridade na constituição do Eu.

QUALQUER CAMINHO SERVE SE VOCÊ NÃO SABE PARA ONDE IR

Para abordarmos essa esfera da discussão, podemos lembrar de um importante personagem para Alice, que ao impor um questionamento à menina, a leva a refletir sobre si mesma e sua jornada no País das Maravilhas. Em um momento da trama, a heroína se depara com uma grande lagarta azul. Esta lhe pergunta:

- Quem é você?

Não se pode dizer que esse foi um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada:

- Não estou bem certa, senhora... Quero dizer, nesse exato momento não sei quem sou... quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu *era*, mas acho que já mudei muitas vezes desde então... (CARROLL, 2014, p. 47).

O trecho da narrativa acima pode ser comparado de forma interessante ao comportamento habitual dos indivíduos nas redes sociais. A necessidade de adotar uma conduta perante os outros sujeitos que circulam pelo universo digital/virtual, pode resultar, em alguns casos, na indefinição da própria personalidade. O Facebook, por exemplo, tem como característica a possibilidade de expressão através da combinação entre imagens e textos, além de novos recursos que surgem de tempos em tempos, como é o caso das *hashtags*⁴, ou dos *memes*⁵, por exemplo. Assim, as expressões nestas mídias

³ De certo modo, não é exatamente o espaço público como Polis, em que se afirma a Política e o “fazer-política”, mas um espaço público que vai sendo privatizado, ajustado a nossa cara e semelhança, ainda que escondidos sob as máscaras do Outro-estranho, que tanto causa, quanto se aflige de “estranhamentos”. Existe neste espaço uma urgência por liberdade - de “ser-livre-para-ver-o-Outro”. A liberdade, no entanto, traz consigo a noção de poder (MARTINEZ, 2010).

⁴ Termo precedido pelo sinal de cerquilha, que é utilizado para marcar e agrupar as expressões de mesma grafia em determinada rede social.

⁵ Breves expressões de imagens e textos, ou vídeos, com teor humorístico, geralmente, disseminados via redes sociais.

são realizadas, muitas vezes, seguindo tendências de momento, o que leva os indivíduos a agir, neste meio, em resposta a padrões estabelecidos pelo Outro.

Desta forma, é importante trazer para esta discussão contribuições da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2010, 2011). Para este autor, a presença do Outro é fundamental. Segundo ele, nossa vivência se dá sempre em relação à exterioridade.

Moura e Miotello (2014) levantam, através de uma visão bakhtiniana, a questão do dialogismo, que para os autores não é, na verdade, uma iniciativa própria do Eu, mas um ato responsivo frente à presença do Outro. Nesta linha de raciocínio podemos pensar no quanto nos manifestamos nas redes sociais através de expressões condizentes à nossa personalidade e o momento vivenciado, e o quanto, por outro lado, agimos em resposta a esteriótipos impostos por outros neste meio. A utilização massiva de ferramentas de edição, como *Photoshop*, por exemplo, apontam esse comportamento.

Já as edições e construções textuais realizadas em prol das chamadas *fake news* são equivalentes à estratégias políticas para moldar ideologias, como apontado por Jenkins (2009). O vazamento de dados ao qual nos referimos no início deste artigo, neste sentido, oferece também o risco de manipulação das consciências em rede, na medida em que as informações obtidas podem ser empregadas para criar padrões de comportamento e esteriótipos que favoreçam resultados políticos/ideológicos.

Se nossa vivência, mediante o que vimos através das teorias bakhtinianas, é um ato de responsividade, é possível que estejamos reagindo a um modelo de conduta programado e disseminado nas redes e, assim, contribuindo para que ele se fortifique cada vez mais. Mediante essa ocorrência, todavia, estamos ameaçados de, assim como Alice, cairmos em uma profunda confusão de identidade, afinal, qual o objetivo desse comportamento? Agradar ao Outro? Um Outro constantemente mutável, que impõe tendências efêmeras?

Na vida cotidiana, física, ou seja, fora das relações travadas no ciberespaço, as ações também são responsabilidades frente à figura do Outro. Segundo as pontuações de Moura e Miotello (2014), neste ato responsivo que constitui a vivência, se contempla o Outro sempre com um posterior retorno ao Eu. Desta forma, a presença do Outro incompleta o Eu, que através da resposta torna-se completo, mas apenas momentaneamente, como destacam os autores. No entanto, nesse ambiente materializado, as formas se mantêm por maior tempo, o Outro a quem respondemos é, geralmente, figura conhecida - amigo ou inimigo, como trata Bauman (1999) - a responsividade é mais fiel à personalidade do indivíduo, apontando suas qualidades e defeitos.

Enquanto isso, as redes sociais podem parecer um verdadeiro País das Maravilhas: os melhores ângulos das faces e corpos são valorizados nas imagens de perfil, frases e textos massacram opiniões contrárias em prol do que é ditado “corretamente” pela maioria, a felicidade se mostra uma presença constante. Tudo parece distinto do que é a vida fora desse meio, embora haja uma tentativa de trazer elementos dos processos relacionais do cotidiano desta última⁶. No ambiente materializado, não raras vezes, é obrigatório encarar o que nos desagrada em nós e nos outros, e lidar com as múltiplas características de um determinado tema, o que pode abalar nossas convicções pessoais. No contexto

⁶ Em “À Sombra das Maiorias Silenciosas” (BAUDRILLARD, 1993, p. 34) pode-se ver o mesmo sentido: “O povo tornou-se público. É o jogo, o filme ou os desenhos animados que servem de modelos de percepção da esfera política [...] Em momento algum as massas são engajadas de modo consciente política ou historicamente”.

fora da internet, geralmente, não temos tempo hábil para acessar uma ferramenta de busca e contra-argumentar da forma que parece mais adequada, temos de fazer uso do próprio repertório de informações, o qual foi acumulado ao longo do tempo.

Observa-se nas redes sociais uma vivência que se dá apenas no mundo da cultura, um universo, segundo Bakhtin (2010), diferente do mundo da vida: “como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla e morre) [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 43). Desta forma, as ações nas mídias sociais, muitas vezes, são válidas apenas lá, neste meio. Fora dele, é urgente encarar a relação com o Outro materializado. No mundo da vida concreta, os filtros não funcionam tão bem, e a personalidade real, com seus êxitos e frustrações, é lançada no contexto interacional.

Em um ambiente, prioritariamente, estético como descrevemos as redes sociais, parece natural a existência do sentimento de impotência, afinal, existe uma tentativa contínua em adequar-se a padrões constantemente mutáveis, logo inatingíveis - pois que regras de valor são alteradas a todo momento. Esse acontecimento, para Bauman (2001), é próprio da modernidade. Sua teoria de liquidez representa bem a questão que apontamos nas mídias sociais, onde reina uma incapacidade de se manter formas estáveis por muito tempo. “[...] Assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Neste contexto, assim como na obra de Carroll (2014), onde Alice precisa crescer e diminuir a todo instante para continuar sua saga pelo País das Maravilhas (ora precisa ser grande para alcançar a chave sobre a mesa, ora precisa tornar-se minúscula para atravessar a pequena porta que dá acesso ao jardim), a tentativa de adequar-se a esteriótipos pautados na efêmeridade pode exigir alterações constantes nos sujeitos, seja fisicamente, ideologicamente, ou no que se refere ao comportamento⁷. Muda-se, assim, tantas vezes e em um espaço de tempo tão curto, que pode-se chegar a uma perda da noção da verdadeira identidade, como acontece com Alice: “- Acho que não consigo ser mais clara, senhora (...) Porque, para começar, nem eu mesma consigo entender. Esse negócio de mudar de tamanho tantas vezes num só dia é muito confuso» (CARROLL, 2014, p. 47).

A confusão que assola a personagem se revela não somente no que diz respeito à identidade da menina, como também na decisão de qual caminho deve seguir. Na história, Alice pergunta ao Gato de Cheshire (que além de falar e desaparecer quando quer, também está sempre sorrindo - uma semelhança com a presença dos sujeitos virtualizados no ciberespaço) qual caminho deve tomar. O Gato por sua vez pergunta para onde a menina quer ir, e a isso ela não tem uma resposta. Sendo assim, lhe responde o gato: “nesse caso, qualquer caminho serve” (CARROLL, 2014, p. 60).

⁷ “Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências” (MARX, 2003, p. 05).

Os “caminhos” no universo das redes sociais, podem ser associados aos ideais a serem seguidos pelos sujeitos circulantes nesse meio. Bauman (2008) faz a análise de uma reflexão realizada por Ehrenberg⁸, que indica um diagnóstico dado por Janet em alternância ao de Freud, no qual a falta de ideais é apontada como a principal tormenta dos sujeitos contemporâneos.

A depressão - o sentimento da própria impotência, da incapacidade de atuar e particularmente da incapacidade de atuar de **maneira racional**, para ser adequado às tarefas da vida - torna-se a *malaise* emblemática de nossos tempos modernos tardios ou pós-modernos (BAUMAN, 2008, p. 60, grifos do autor).

Neste contexto, podemos pensar no comportamento dominante da sociedade nas redes sociais como um processo de valorização de estereótipos, onde se destaca a necessidade de se encontrar um caminho de adaptação a modelos de vivência idealizados. Entretanto, como vimos com Bauman (2001) através do conceito de liquidez, se existe uma efêmeridade na composição das formas estáveis, não se pode achar um caminho, já que não se sabe ao certo onde se quer chegar, o que leva, naturalmente, ao sentido de impotência. Esta última aparece, comumente, com a convicção de não aceitação, fator comum às relações travadas no ciberespaço.

CORTEM-LHE A CABEÇA!

O fator da desaprovação tem a ver, diretamente, com a influência da figura do Outro sobre o Eu. Com a migração das relações para as redes sociais, travamos dialogismo com sujeitos que já estavam classificados em nosso ambiente físico - como amigos ou inimigos - mas também com sujeitos cuja classificação se mostra impossível, o que os caracteriza como estranhos, conforme reflexão de Bauman (1999), a qual nos referimos anteriormente.

A consciência de que estamos sendo observados, no entanto, leva à constante tentativa de ajustamento aos modelos comportamentais em vigor. Bauman (2004) argumenta que, devido ao ambiente de liquidez existencial vivenciado atualmente, nossa sociedade é caracterizada por indivíduos marcados pelo desgaste das tentativas inconclusas de adequação social. Tal como a personagem de Carroll (2014), parecemos estar perdidos e desorientados na virtualidade digital. Falamos e opinamos sobre tudo, mas não se sabe qual a profundidade de nossas expressões, as quais, de todo modo, integram a construção subjetiva da nossa imagem nesse meio, que se torna um grande hipertexto pronto para ser lido. Sobre esse último argumenta Lévy (2011):

A hipercontextualização é o movimento inverso da leitura, no sentido em que produz, a partir de um texto inicial, uma reserva textual e instrumentos de composição graças aos quais um navegador poderá projetar uma quantidade de outros textos (p. 42).

Assim, nossas formas de expressão tornam-se pontos de partida para novos temas, novas informações, mas, no entanto, não é raro que estas sejam superficiais e levem a uma compreensão

⁸ EHRENBURG, Alain. *Lafatigue d'être soi: dépression et société*. Paris: Odile Jacob, 1998.

equivocada de nossa personalidade.

É importante ter em mente, que ocupa-se a posição de Outro frente aos demais sujeitos, existindo sempre a possibilidade de ser você quem não atende ao nível de adequação social vigente. Como reflete Bauman (2004):

Todo modelo de ordem é seletivo e exige que se cortem, aparem, segreguem, separem ou extirpem as partes da matéria prima humana que sejam inadequadas para a nova ordem, incapazes ou desprezadas para o preenchimento de qualquer de seus nichos. Na outra ponta do processo de construção da ordem, essas partes emergem como “lixo”, distintas do produto pretendido, considerado “útil” (BAUMAN, 2004, p. 68).

Em “Alice no País das Maravilhas” (CARROLL, 2014), a personagem principal, finalmente, conhece a Rainha, uma figura da qual ela muito ouviu falar durante sua jornada, e que percebeu ser temida pelas demais personagens que encontrou no caminho. A menina descobre, então, que tal fama se deve à personalidade irritadiça da monarca, cuja atitude muito comum é ordenar cortar a cabeça de quem dela discorde, ou aja de forma que lhe desagrade.

Em determinada passagem da obra, os jardineiros reais (que na trama são cartas de baralho - todas muito semelhantes entre si - tal como os esteriótipos que temos discutido) tentam pintar de vermelho as flores de uma roseira branca, já que a vontade da Rainha era que tivessem sido plantadas roseiras vermelhas. Perante o fracasso da tarefa em tempo, a tirana vê as rosas tingidas pela metade, e descobrindo, assim, que não foram plantadas as flores que ordenou, determina que sejam cortadas as cabeças dos jardineiros.

As tentativas infrutíferas de adaptação no ambiente de socialização virtual - no Facebook, que estamos nos dedicando - também costumam ser punidas, se não com o corte de cabeças, com o bloqueio de contatos. Bauman (2004) lembra que, para Carl Schmitt, a soberania, enquanto campo dos detentores/guardiões da ordem, é de quem realiza e decide entre o valor e o não-valor (*desvalor*), a regra e a exceção, mas que isso só pode ocorrer mediante a identificação entre o lado de dentro e o lado de fora do reino do soberano⁹. O problema, nos parece, é que cada indivíduo tem sua própria compreensão da distinção entre o lado de dentro e o lado de fora.

Retomemos Bakhtin (2010) a fim de perceber o processo de compreensão para os sujeitos.

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Mas cada sujeito compreende das relações nas redes sociais limites divergentes entre o aceitável e o recusável. A questão que levantamos neste contexto é: se excluir um sujeito do convívio virtual é um ato responsivo frente sua presença - que não se regulou ao esteriótipo idealizado - quantos de

⁹ Daí o surgimento da figura marcante de hostis, nos tempos atuais, com a transformação do adversário no inimigo hostil: mesmo que Schmitt não admita claramente, a afirmação de um Estado de Negação é realmente forte e de longa data: “Soberano é quem decide sobre o Estado de Exceção Permanente” (SCHMITT, 2006, p. 07).

nós estão, na realidade, adequados, simultaneamente, ao que se pede socialmente, e ao que exige nossa própria constituição subjetiva? Quantos de nós estão pintando as rosas de vermelho, mesmo preferindo as brancas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TODOS OS CAMINHOS VIRTUAIS LEVAM À ATUALIDADE

Frente à confusão de Alice, quando o Gato lhe responde que qualquer caminho serve, já que ela não sabe onde quer chegar, o diálogo continua:

- ... conquanto que eu chegue a *algum lugar* (...) - completou Alice, para se explicar melhor.
- Ah, mas com certeza você vai chegar, desde que caminhe bastante. Como isso lhe pareceu incontestável, tentou lançar outra pergunta (...) (CARROLL, 2014, p. 60, grifos do autor).

Mas onde se quer chegar é a questão que norteia toda a trajetória da personagem durante a trama. A aventura de Alice pelo País das Maravilhas parece, na verdade, ser apenas uma fuga da realidade entediante que a personagem vivencia.

Foi neste sentido que fizemos um paralelo da obra de Carroll com o comportamento, na atualidade, de nossa sociedade nas redes sociais. Não buscamos aqui condenar tais redes, mesmo porque sabemos que elas fazem hoje parte do universo social, sendo empregadas em diversos objetivos de comunicação. Queremos, todavia, apontar o perigo de perder a si mesmo, a própria personalidade, em meio às inúmeras tentativas de adequação que são pedidas neste meio.

Concordamos com Jenkins (2009) que aborda o surgimento da rede de computadores como um benefício social, uma vez que isso promoveu uma maior capacidade de expressão aos sujeitos. Mas pretendemos, com este texto, levar a uma reflexão capaz de combater a alienação sobre a forma como nos portamos nas mídias sociais. Tal reflexão, acreditamos, deve se pautar na consciência de que somos observados por outros sujeitos, que, como lembramos através de Bauman (1999), podem estar classificados como amigos, inimigos, ou estranhos, mas que ocupam, em qualquer um dos casos, a posição de Outro.

Mostra-se necessário observar como os comportamentos e expressões individuais afetam nossa vivência e a dos demais sujeitos que nos cercam atual ou virtualmente, uma vez que as redes sociais constituem uma janela de visibilidade ampliada, na medida em que promovem certa abertura interpretativa e favorecem o comunitarismo. No entanto, conforme lembra Bauman (2001), acomodar-se no sentido de comunidade pode ser um atestado de não fazer parte dela de fato.

Esse é o paradoxo interno do comunitarismo. Dizer “é bom ser parte de uma comunidade” é um testemunho oblíquo de **não** fazer parte, ou não fazer parte por muito tempo, a menos que os músculos e mentes dos indivíduos sejam exercitados e expandidos. Para realizar o projeto comunitário, é preciso apelar às mesmíssimas (e desimpedidas) escolhas individuais cuja possibilidade havia sido negada (BAUMAN,

2001, p. 195, grifo do autor).

Da mesma forma que Moura e Miotello (2014), em uma visão bakhtiniana, apontam o Outro como quem incompleta o Eu, no sentido em que é a presença dele que sempre nos leva a novos horizontes de vivência, vale lembrar, conforme já vimos, que também somos Outro para os demais sujeitos. Quando nas redes sociais, integramos, de fato, uma comunidade virtual, nossos atos levam os demais integrantes desta a tentar alcançar as perspectivas que propomos, exatamente como o hipertexto discutido por Lévy (2011), que citamos anteriormente.

Se o próprio ato de compreensão é, para Bakhtin (2010), um ato responsável, nossas ações em rede, enquanto responsividade à vida externa a nós, refletem a compreensão que temos do mundo. Portanto, vale sempre o questionamento: no conjunto de ações que externamos no ambiente virtual/digital, como estamos contribuindo para a formação de uma sociedade responsável no sentido comunitário?

O fato é que, enquanto o espaço das redes sociais oferta as condições de um verdadeiro País das Maravilhas, onde somos como gostaríamos de ser, assumimos nele imagens construídas para atender às nossas expectativas frente à imposição da presença do Outro. Bakhtin (2011) trabalha com o conceito de exotopia. Ela ocorre na contemplação de um sujeito externo que sempre apresentará uma vivência diferente da do observador, pois cada vivência, tal como cada indivíduo, é singular. A visão que se tem do sujeito externo é, para o autor, inacessível a ele, pois que este está sendo observado de fora, onde não só é possível vê-lo de corpo inteiro, como se pode enxergar suas expressões e o mundo que se apresenta às suas costas. Entretanto, conforme pontuam Moura e Miotello (2014), na contemplação que se faz do Outro, existe sempre um retorno ao Eu, para que este possa integrar o que contemplou à sua vivência própria.

Assim, nos parece que as exigências edificadas nas relações construídas nas mídias sociais, apesar de partirem do reconhecimento da figura do Outro, são também respostas às metas interiores, que jamais poderão ser alcanças por completo, pois sempre existe um novo Outro para oferecer distintos padrões de adequação. Neste contexto, comportamentos voltados unicamente para o júbilo do ego, multiplicados socialmente através das redes sociais, podem enfraquecer o real sentido de comunidade, onde o Outro é quem oferta diferentes horizontes de vivência, mas, por isso mesmo, valoriza-se a singularidade de cada indivíduo.

Efetivamente, conforme lembra Lévy (2011), o virtual sempre busca atualizar-se e o atual será sempre instigado à virtualização, formando um movimento cíclico. Se enquanto estamos navegando pelas redes sociais, desterritorializados, somos virtuais e agimos de acordo com regras próprias deste meio - que não deixa de ser real - sempre haveremos de retornar para o nosso espaço atual, físico, territorializado, cujas relações, apesar de mais complexas, são, com efeito, mais mensuráveis.

É indispensável ter consciência de que não se pode viver apenas através dos melhores ângulos de nossas vivência, mas sim, trabalhando os desafios desta um a um, sem filtros, sem edições, enxergando o Outro como um sujeito necessário à constituição do Eu, sem perder, no entanto, a própria singularidade. É preciso, assim, como na história de Carroll, ter consciência de que existe um ambien-

te relacional além do País das Maravilhas: “então, ficou sentada ali, com os olhos fechados, e quase acreditando estar mesmo no País das Maravilhas. Mas sabia que bastava abrir os olhos para que tudo voltasse à realidade enfadonha ...” (CARROLL, 2014, p. 110).

Através desta discussão, nos propomos no atual contexto, marcado pelas relações vivenciadas no ciberespaço, mais do que refletir acerca do olhar do Outro sobre o Eu no cenário digital/virtual - e os possíveis riscos que isso pode trazer - mas ponderar sobre como esse Eu enxerga a si próprio, e como suas atitudes em rede impactam a sociedade. Desta forma, propomos um uso consciente das mídias sociais, de forma que possamos navegar pelo universo fantasioso que elas nos propõem, mas tendo consciência de que estamos vivenciando o que Bakhtin (2010) chama de mundo da cultura, e sabendo que existe um mundo da vida, que é onde nossas ações e interações, sejam elas através da internet ou não, refletem-se verdadeiramente. É preciso, diferentemente de Alice, ter sempre em mente onde se quer chegar, de forma que, na atratividade de poder se apresentar das mais variadas formas, e com um convite à exposição desmedida que nossa sociedade tem realizado, não se perca a própria singularidade pelo caminho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. 3ª ed. Tradução de Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

ESTUDO questiona: sair do Facebook deixa as pessoas mais felizes?. *BBC*, 22 nov. 2016. News Brasil. Disponível em: < <http://www.bbc.com/portuguese/geral-38024520>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

G1. Facebook diz que coleta de ligações e SMS foi liberada por usuários e não vende dados a terceiros. *G1*, 26 mar. 2018. Economia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/facebook-diz-que-coleta-de-ligacoes-e-sms-foi-liberada-por-usuarios-e-que-nao-vende-dados-a-terceiros.ghtml>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana L. De Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu Da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

MARTINEZ, V. C. *Estado de exceção e modernidade tardia: da dominação racional à legitimidade (anti) democrática*. 2010. 421 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. Deslocando a identidade: um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. (Org.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

SCHMITT, Carl. *Teologia Política*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

Caroline Janjacom

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Bolsista da CAPES; Graduada em Comunicação Social pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). E-mail: caroljanjacom@gmail.com

Valdemir Miotello

Professor de Filosofia da Linguagem da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: miotello@terra.com.br

VINÍCIO CARRILHO MARTINEZ

Professor associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado em Ciências Políticas. Doutor em Ciências Sociais. Mestre em Direito. Advogado. E-mail: vicama@uol.com.br

*Enviado em 30/05/2018.
Aceito em 30/07/2018.*

ATUALIZAÇÕES DO GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE RESENHAS DE FILME NO SUPORTE IMPRESSO E NO DIGITAL

GENRE UPDATES: A STUDY ABOUT MOVIE REVIEWS IN PRINT AND DIGITAL SUPPORTS

Ariane Peronio Maria Fortes
Luciana Maria Crestani
UPF

Resumo: Com o surgimento da internet e das novas mídias nas últimas décadas, os estudos sobre os gêneros do discurso têm ganhando cada vez mais espaço, uma vez que as mudanças tecnológicas alteram também as formas de comunicação e interação social, impingindo novas configurações aos gêneros discursivos. É sobre isso que versa o presente trabalho, que busca identificar as atualizações ocorridas com um gênero discursivo a partir da transposição deste de um meio impresso para um meio digital. Mais especificamente, este estudo se volta à análise de resenhas de filmes encontradas na revista semanal *Veja* em comparação com as videorresenhas encontradas na página on-line da mesma revista, buscando entender como o gênero se modifica no suporte digital em relação à sua contraparte impressa. Como aporte teórico, tomam-se os estudos de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, bem como de Rojo (2013, 2015), Fiorin (2006) e Marcuschi (2002, 2003, 2012) sobre a dinamicidade e a emergência de novos gêneros relacionados aos suportes digitais.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Resenha. Revista *Veja*.

Abstract: *The emergence of the Internet and new media over the last decades had studies on discourse genres gaining increasingly more space, considering that technological changes also modify the forms of communication and social interaction, introducing new configurations to discourse genres. The present study discusses such topic, aiming to identify the updates of a discourse genre from its transposition from a printed medium to a digital one. More specifically, this study focuses on analyzing movies reviews found in the weekly magazine *Veja* in comparison to the videos reviews found in the online page of the same magazine, seeking to understand how genre changes in the digital support relative to its print counterpart. The theory is based on the studies by Bakhtin (2011) on discourse genres, as well as the ones by Rojo (2013, 2015), Fiorin (2006), and Marcuschi (2002, 2003, 2012) on the dynamics and emergence of new genres related to digital support.*

Keywords: *Discourse genres. Review. *Veja* magazine.*

1 INTRODUÇÃO

A linguagem sofre alterações e se renova com o surgimento das novas tecnologias da comunicação e informação, uma vez que eles intervêm diretamente nas formas de interação social. Nesse contexto, novos gêneros discursivos surgem e muitos dos já existentes são atualizados, ganhando

novas configurações relacionadas às possibilidades advindas dos suportes digitais. Os gêneros do discurso são aqui tomados na acepção de Bakhtin (2011), definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, através dos quais os homens se comunicam.

Nesse sentido, o presente trabalho busca investigar como um gênero se modifica e se atualiza quando transposto de uma mídia impressa para uma digital. Mais especificamente, este estudo se volta à análise de resenhas de filme publicadas na revista semanal *Veja* em comparação com as videorresenhas postadas na página da revista on-line (Veja.com), buscando entender como o gênero se modifica no suporte digital em relação à sua contraparte impressa.

Para tanto, a primeira seção aborda a definição de gênero discursivo e vem amparada nos estudos de Bakhtin (2011) e de teóricos que seguem preceitos bakhtinianos, como Fiorin (2006) e Marcuschi (2012). Na segunda seção, estudos de Marcuschi (2002, 2003) e de Rojo (2013, 2015) embasam a explanação acerca da circulação e dinamicidade dos gêneros, bem como sobre o surgimento de novos gêneros. Num terceiro momento, apresentam-se as características do gênero resenha e se explicitam particularidades dos textos que constituem o *corpus*, efetuando-se a análise das videorresenhas encontradas no site *Veja.com*¹ em comparação com a versão impressa dos mesmos textos, publicados no formato impresso da revista. Em ambos os suportes os textos são assinados pela jornalista e crítica de cinema Isabela Boscov.

Na análise, observam-se aspectos propostos por Marcuschi (2002, 2003) para abordagem dos gêneros emergentes, bem como se pontuam diferenças e semelhanças no que tange ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo assumido pelo gênero nos diferentes suportes.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E SUA DEFINIÇÃO

De acordo com Bakhtin (2011), cada vez que o falante se comunica verbalmente, ele o faz em forma de enunciados situados em dada esfera de atividade social (esfera da escola, do trabalho, da igreja etc.), o que implica a utilização da linguagem em forma de enunciados que são tipificados e elaborados em função dessa esfera de comunicação. Esses enunciados, relativamente estáveis, são o que constituem os gêneros do discurso. Marcuschi (2012) aponta a complexidade desse conceito, uma vez que o gênero pode ser visto como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura social, uma forma de organização social e uma ação retórica e caracteriza-se como um evento textual altamente maleável e dinâmico.

Atua-se através dos gêneros, os quais mediam desde uma simples conversa informal até a elaboração de um documento oficial. O gênero atua como uma conexão entre a linguagem e a vida social e é importante destacar que as diferentes formas com as quais os falantes agem e se comunicam socialmente são incontáveis, sendo impossível numerar ou catalogar os gêneros discursivos. Bakhtin (2011, p.262) já alertava que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são

¹ As videorresenhas se encontram no blog da colunista Isabela Boscov.

inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral ao repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

A respeito da diversidade das esferas de ação e de gêneros que nelas circulam, Fiorin (2006) explica que, por exemplo, na esfera de ação jurídica, há diversos gêneros, como a petição, a sentença, o acórdão, o despacho etc. Já na esfera religiosa, há a oração, o sermão, entre outros. Partindo da diversidade entre as esferas, Bakhtin (2011) faz uma distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são as interações verbais espontâneas e estão ligados à experiência pessoal e condições de comunicação imediata (réplicas do diálogo cotidiano, bilhete, carta pessoal). Já os gêneros secundários, mais complexos, não são espontâneos e referem-se a um padrão linguisticamente criado (documentos oficiais, romances, pesquisas científicas etc.). O que definirá um gênero enquanto primário ou secundário é a complexidade da esfera social de atuação. Um diálogo do cotidiano, por exemplo, se estiver situado em um romance, terá perdido seu contexto imediato e não mais será um gênero primário, mas sim secundário. Há, então, uma interdependência entre as formas primárias e secundárias, já que estas absorvem e transformam aquelas.

Além disso, pode haver a “hibridização de gêneros”² (FIORIN, 2006). Isso ocorre quando num gênero se mesclam características de outro — como a forma de um com a função de outro. Exemplos de hibridismo podem ser percebidos quando se tem um poema em forma de notícia, um anúncio publicitário materializado em forma de carta, uma mensagem de autoajuda em forma de receita culinária e assim por diante. O objeto de análise deste artigo, a videorresenha, caracteriza-se como um exemplo de gênero híbrido, pois também assume características do gênero *trailer* de filmes, como se verá adiante.

Outro ponto a se destacar na concepção bakhtiniana dos gêneros do discurso é que estes se constituem de três elementos indissociáveis: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O primeiro elemento caracteriza-se como um domínio ideologicamente formado que é comunicado através do gênero, em outras palavras, o que é possível ou dizível em determinado gênero; já a construção composicional remete à organização do gênero em si, seus elementos constitutivos e sua estrutura. Por fim, o estilo diz respeito às escolhas lexicais e sintáticas que o falante faz em função da imagem que tem de seu interlocutor e de como presume que ele irá responder ao seu enunciado. Dessa forma, enunciados poderão ter estilo mais neutro, mais formal, mais familiar, mais íntimo, mais oficial a depender da esfera e dos participantes da comunicação.

A seguir, apontam-se contribuições dos estudos de Marcuschi (2002, 2003) sobre a emergência e as transformações dos gêneros decorrentes das mudanças nas formas de comunicação verbal em função das tecnologias, assim como postulados de Rojo (2013, 2015) a respeito da atualização na teoria dos gêneros em razão das multimodalidades e multiletramentos.

² Marcuschi (2012) utiliza as expressões “relação intergêneros” / “intergenericidade” para referir tal fenômeno.

3 NOVAS MÍDIAS, NOVOS SUPORTES E GÊNEROS EMERGENTES

A partir do surgimento da internet e, conseqüentemente, de novas mídias, surgem também novas esferas de atuação. Várias formas de expressão ficam reunidas em um só meio, em uma só plataforma, como no caso da internet, que faz com que, ao navegar, o usuário tenha contato com um número infinito de gêneros discursivos. Considerando o gênero conforme a visão de Bakhtin (2011), de que esse representa fenômenos sociais e históricos, percebe-se a ocorrência de transfigurações do gênero em função do desenvolvimento das tecnologias e de novos suportes em que os gêneros são alocados. Marcuschi (2003, p. 11) define “suporte” como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Os suportes, como explica Marcuschi (2003, 2012), interferem diretamente na natureza dos gêneros. Isso fica claro quando se compara, por exemplo, uma notícia de jornal impresso com uma notícia de jornal *online*. Nesta última, além do texto escrito, há possibilidades de inserção de elementos significantes de outras ordens: áudios, vídeos, infográficos animados, links de acesso a outras informações/notícias sobre o tema e galerias de fotos. Esses elementos todos agregam características específicas ao gênero (CRESTANI, 2010). A propósito, sobre a internet, Marcuschi (2012, p.186) a concebe como “um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos”.

Nesse sentido, novos gêneros começam a surgir ou vão se transformando à medida que novas tecnologias se desenvolvem. Diversos estudos e debates vêm ocorrendo no que diz respeito aos gêneros emergentes/digitais, tais como os realizados por Marcuschi (2002, 2003), Araujo (2004), Paiva (2004) e Komesu (2004).

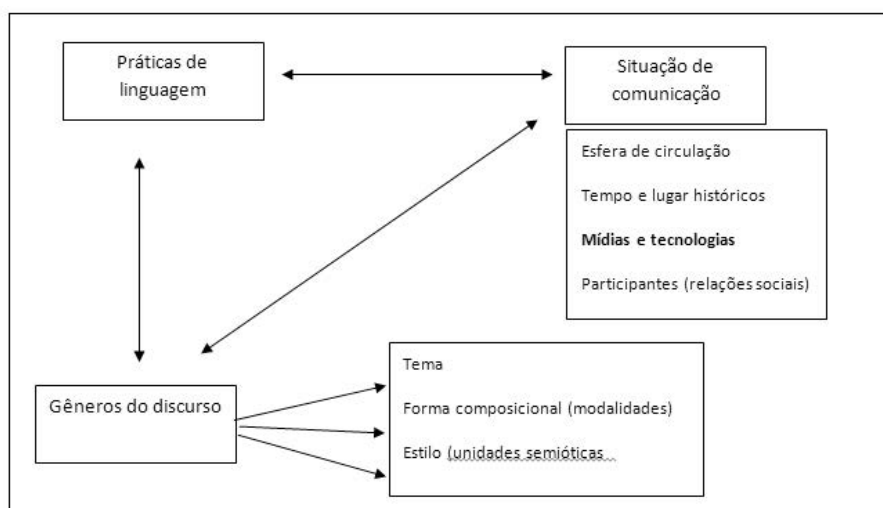
Um dos questionamentos levantados na atualidade em relação à teoria bakhtiniana dos gêneros é feito por Rojo (2013), ao debater como as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos implicam multiletramentos e quais os novos desafios às teorias dos gêneros para os textos da contemporaneidade. Segundo a pesquisadora, a teoria dos gêneros elaborada pelo círculo de Bakhtin, mesmo tendo em vista os gêneros de uma cultura escrita e impressa, contempla totalmente os enunciados contemporâneos. Afirma ela que “as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos” (ROJO, 2013, p. 26). A autora retoma a ideia de que as esferas de circulação definem os possíveis participantes da enunciação, bem como o conteúdo temático, o estilo (maneiras de dizer) e a construção composicional dos gêneros.

Rojo também defende que novas formas de interação ocasionam novos gêneros discursivos e afirma que “isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de ‘leitura-escrita’ que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p.20). Também postula que as esferas/campos não são estáticos. Esses modos ocasionam novas possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas de produção/recepção textual. Entretanto, Rojo (2015) chama atenção ao fato de que a multimodalidade não é um privilégio do meio digital, pois já vivemos em uma cultura multissemiótica.

Rojo (2013, p.29) lembra, ainda, que as tecnologias e mídias selecionam modalidades ou semioses pertinentes, isto é, “o impresso permite imagens estáticas e escritas, mas não sons e imagens em movimento; a transmissão radiofônica permite sons e fala, mas nenhuma imagem [...] outras mídias aceitam o conjunto das semioses possíveis”. Com essa afirmação, a autora conclui que, em enunciados veiculados por diferentes mídias, diferentes recursos semióticos são selecionados e combinados a fim de atingir suas finalidades e ecoar seus temas. Isso significa que, para a pesquisadora, “as mídias e tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos [...]” e que elas têm, “de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade” (ROJO, 2013, p.29).

Com isso, propõe-se a atualização no diagrama de análise dos gêneros, incluindo-se as mídias e tecnologias entre os fatores que definem o surgimento e as características dos gêneros, conforme quadro 1.

Quadro 1- Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados



Fonte: adaptado de Rojo, 2013, p.30.

Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2002) aborda a questão dos gêneros emergentes encontrados na internet, postulando que muitos deles são transmutações de outros gêneros já existentes. Entretanto, tais gêneros possuem características próprias e nem sempre é claro qual a sua “contraparte real”. Alguns questionamentos levantados por Marcuschi (2002) a respeito dos gêneros emergentes estão relacionados à originalidade desses gêneros em relação aos já existentes, ou seja, suas contrapartes reais; à função deles; e a que tipo de prática social emerge com as formas de discurso virtual pela internet. O autor apresenta o quadro 2, reproduzido abaixo, a fim de propor um paralelo entre os gêneros novos e os antigos:

Quadro 2: Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3.	<i>Bate-papo virtual reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Aula virtual</i>	Aulas presenciais
8	<i>Bate-papo educacional</i>	(Aula participativa e interativa???)
9	<i>Vídeo-conferência</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal

Fonte: MARCUSCHI, 2002, p.14-15.

Note-se que o autor acrescenta pontos de interrogação em alguns dos gêneros existentes, exatamente pelo fato de não haver clareza em relação às contrapartes originais dos gêneros emergentes apresentados. A fim de formatar um parâmetro para caracterização dos gêneros emergentes, Marcuschi (2002) sugere que a análise seja feita em relação ao número de interlocutores, tempo de espera e de envio de mensagens ou de sinais, quantidade de tempo permitido, limites impostos à revisão, grau de automatização das operações, método de armazenamento, busca e gerenciamento dos textos, riqueza e variedade dos sinais e múltiplas semioses.

Um exemplo apresentado pelo estudioso é a análise do gênero *e-mail*, ou correio eletrônico, definido por ele como uma forma de comunicação assíncrona de remessa de mensagens entre usuários do computador (MARCUSCHI, 2002). É entendido como assíncrono porque pode haver defasagem de resposta em minutos e segundos, quando os usuários estão *on-line* ou até mesmo dias, semanas ou meses. Os interlocutores, no e-mail, costumam ser conhecidos e são, em geral, textos de cunho pessoal, embora haja a prática de publicidades via e-mail e ocorram listas de grupos de discussões, através do correio eletrônico, para correspondência entre desconhecidos com interesses em comum. No entanto, as listas de discussão, correspondem a outro gênero.

A comunicação entre os usuários de e-mail pode ser bilateral ou multilateral, ou seja, de um emissor para um receptor e de um emissor para vários receptores — quando se envia a mensagem com cópia para mais de um interessado no assunto.

No que tange ao formato textual, o e-mail é similar a uma carta, bilhete ou recado e possui uma composição formal instituída pela presença de elementos como: endereço do remetente, data e hora, endereço do receptor, possibilidade de cópia para outros emissores, assunto, corpo da mensagem, possibilidade de anexar documentos e, ainda, de inserção de carinhas, desenhos, voz, imagens etc. Assim como as cartas, o e-mail suscita resposta, mas nem sempre essa ocorre, por falhas técnicas ou pelo desinteresse do receptor em responder. Há ainda a possibilidade de incluir-se colagens no corpo do e-mail, disponível devido às características dos softwares de uso. Todas essas peculiaridades formais e discursivas agregam novas particularidades ao e-mail.

A propósito do e-mail, Paiva (2004, p.76) levanta o questionamento sobre até que ponto ele

seria de fato um gênero ou um canal. A autora afirma que “pelo correio eletrônico circulam vários gêneros (ofício, abaixo-assinado, receitas culinárias, propaganda)”, mas ao mesmo tempo defende que “existe um gênero específico associado a esse novo artefato”. Para a autora, o e-mail é entendido como “um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários e computadores” (PAIVA, 2004, p. 78). Tais considerações remetem à dificuldade de uma definição unívoca acerca de gêneros acoplados às novas mídias.

Tomando como referência estudos de Yates (2000), Marcuschi (2002) propõe que a análise dos gêneros virtuais seja realizada em contínuos que levem em conta dois eixos: 1) o eixo da comunicação síncrona versus comunicação assíncrona; e 2) o eixo da comunicação multilateral (de um para muitos, de muitos para um, de muitos para muitos) versus a comunicação bilateral (de um para um). Nesse contínuo, os blogs seriam os exemplos prototípicos de interação assíncrona, ao passo que os chats em geral seriam prototípicos da comunicação síncrona. As videoconferências seriam prototípicas da interação multilateral, enquanto o e-mail seria um exemplo prototípico de interação bilateral.

Todos os gêneros listados no quadro acima somente emergiram devido ao surgimento da internet e da comunicação mediada por computadores. Com a mudança do suporte, há a proliferação de novas mídias, novas esferas, como abordado por Rojo (2013, 2015) e ainda distintas possibilidades de atualizações da linguagem oral e escrita, devido às interações e formatações que se tornam possíveis em suporte digital. É esse também o caso do gênero em análise neste estudo, a resenha de filmes, que sofre transformações associadas à mudança de suporte. É à análise dessas transformações que se dedica a seção seguinte.

4 RESENHA VERSUS VIDEORRESENHA: GÊNERO EM ANÁLISE

Para a pesquisa, foram selecionadas o total de oito resenhas de filmes, sendo quatro publicadas na revista *Veja* impressa e quatro resenhas em vídeo publicadas na página oficial da revista na internet, a *Veja.com*. As amostras foram coletadas no ano de 2014 e os textos veiculados em ambos os suportes são de autoria da jornalista Isabela Boscov. A escolha por esses exemplares se deve ao fato de serem resenhas referentes aos mesmos filmes e que foram publicadas tanto na revista impressa quanto na digital, posto que nem sempre há correspondência entre os filmes resenhados nesses dois suportes. Neste artigo, como forma de ilustração das características comuns dos textos analisados, apresentam-se exemplos de trechos e imagens das resenhas e videorresenhas dos filmes *Mesmo Se Nada der certo* e *Magia ao Luar*.

A análise é realizada, principalmente, com base nos postulados de Bakhtin (2011), contemplando os três elementos constitutivos do gênero – conteúdo temático, estilo e construção composicional, observando-se se ocorrem modificações quanto a esses aspectos na atualização do gênero quando se passa de um suporte a outro. Além disso, também se observam alguns dos parâmetros para

caracterização dos gêneros emergentes propostos por Marcuschi (2002, 2003), a saber: número de interlocutores, tempo de espera e de envio de mensagens, busca e gerenciamento dos textos, riqueza e variedade dos sinais e múltiplas semioses.

O gênero escolhido para a análise, resenha de filmes, apresentará certas especificidades relacionadas ao suporte em que se encontra. Poderá ocorrer em revistas, jornais, cartazes de cinema, na própria caixa do filme e em páginas na internet. Dependendo do suporte, a sinopse poderá trazer maior ou menor quantidade de informações e poderá ou não trazer a opinião do autor (no caso da internet, jornais ou revistas, a sinopse pode vir acompanhada de uma recomendação para assistir – ou não – o filme).

4.1 RESENHA: DEFINIÇÃO E FUNÇÃO

A resenha crítica é um gênero de circulação em diversas esferas de interação, que vão do ambiente acadêmico até o entretenimento. É definida por Lakatos e Marconi (1996, p.263) como “uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos [...] é a apresentação do conteúdo de uma obra [...] consiste na leitura, no resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista”. Segundo os mesmos autores, o resenhista deve apontar falhas e erros de informação, ao mesmo tempo em que deve tecer elogios aos méritos da obra, sendo tanto os elogios quanto as críticas elaboradas de forma ponderada.

A definição aqui mencionada corresponde às resenhas críticas elaboradas na esfera acadêmica. Entretanto, a resenha crítica é um gênero que percorre diversas esferas: pode ser a resenha de um espetáculo teatral, de um show, de álbum musical recém-lançado, de uma exposição de arte, de restaurantes, eventos, programas de televisão, de filmes. Os pressupostos mencionados por Lakatos e Marconi (1996) como próprios do gênero não se modificam em outras esferas, sendo que, independentemente do objeto a ser resenhado, a função da resenha sempre é emitir uma avaliação do resenhista aos seus interlocutores acerca da obra/objeto. Os autores listam uma série de pré-requisitos para a elaboração de uma resenha: conhecimento completo da obra; conhecimento da matéria; capacidade de juízo de valor; independência de juízo; correção e urbanidade e fidelidade ao pensamento do autor.

Explicitada a funcionalidade do gênero – emitir um juízo de valor, uma avaliação sobre a obra –, passa-se à descrição das particularidades relativas ao corpus de análise. No formato impresso da revista, as resenhas são publicadas semanalmente. Já as videorresenhas não seguem um padrão de publicação: no ano de 2014, por exemplo, houve vinte e três postagens, sendo duas no mês de outubro, três no mês de setembro, duas no mês agosto, duas no mês de maio, duas no mês de abril, três no mês de março, cinco no mês de fevereiro, e quatro no mês de janeiro. Dessa forma, observa-se que não há correspondência do número de resenhas publicadas na revista impressa e na resenha digital, assim como não são todos os filmes resenhados na revista que possuem versão digital ou vice-versa.

Em relação à esfera de circulação do gênero, tanto as resenhas impressas quanto as resenhas em vídeo circulam na esfera jornalística, com foco em entretenimento. A primeira modalidade está

alocada na versão impressa da revista *Veja*, que é composta por seções como *Panorama, Brasil, Economia, Internacional, Geral, Artes e Espetáculos*. É nessa última seção que resenhas de filmes, músicas e livros são apresentadas pelos colunistas da revista. Já as videorresenhas estão inseridas em um hipertexto em tela, disponível na página digital da *Veja.com*. Assim como na versão impressa, o leitor se depara com uma opção de *menus* que demonstram as seções disponíveis: *Últimas notícias, Blogs, Brasil, Ciência, Economia, Educação, Entretenimento, Esporte, Mundo, Saúde, Gastronomia, Vida Digital, Livros mais vendidos, Amarelas, Galeria de fotos etc.* A seção *Blogs* dá acesso ao blog de Isabela Boscov, onde se encontram as videorresenhas.

Em relação ao tipo de interação – retomando-se os parâmetros propostos por Marcuschi (2002) para análise dos gêneros emergentes –, a resenha impressa e a videorresenha digital são ambas prototípicas de uma interação multilateral, uma vez que produzidas por um resenhista para a leitura e acesso de muitos leitores, sendo também um exemplar de comunicação assíncrona.

Já a defasagem de tempo exerce maior implicação: na versão impressa, a resenha é produzida, revisada, publicada na revista, que é distribuída nas bancas de todo o país, sendo acessada cada vez que um leitor compra e manuseia as páginas da revista. Nesse caso, o público-alvo das resenhas são os leitores, assinantes ou compradores eventuais da *Veja*. Já a videorresenha torna-se acessível por qualquer leitor quase que instantaneamente no momento em que é disponibilizada on-line. Além disso, as ferramentas da comunicação em rede ainda permitem que os usuários dialoguem entre si ou com a resenhista através de comentários sobre o vídeo. As formas de acesso e o público leitor são expandidos na versão online, pois as resenhas poderão ser acessadas pelos mesmos leitores da revista impressa, que buscam a homepage da *Veja* para obter informações, como também elas poderão ser acessadas ao acaso, através de ferramentas de busca que respondem a diferentes pesquisas tais como pela busca da palavra “resenha”, pela busca do nome da resenhista, pela busca dos títulos dos filmes, entre outros.

Quanto à multiplicidade semiótica, as videorresenhas apresentam mais semioses implicadas na sua constituição. As imagens em movimento e a linguagem oral trazem consigo elementos significantes como a gestualidade e as expressões faciais/corporais, o tom de voz da resenhista e das personagens do filme, os sons de diferentes ordens (trilha sonora do filme, ruídos, estrondos etc.), além da linguagem escrita. Já nas resenhas da revista impressa predominam a linguagem verbal escrita e as imagens estáticas. Há, portanto, uma riqueza maior de elementos que produzem sentidos³ nas videorresenhas.

Além das possibilidades de acesso e interação mencionadas nos parágrafos anteriores, baseadas nos parâmetros de análise dos gêneros emergentes e dos suportes (MARCUSCHI, 2002, 2003), a versão impressa e a versão digital apresentam diferenças e semelhanças no que corresponde ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional (BAKHTIN, 2011). Essas diferenças ocorrem devido ao fato de que, conforme salientado por Rojo (2013, 2015), em função da esfera de circulação e da mídia e tecnologia envolvida, determinadas semioses serão permitidas ou não, e, conseqüentemente, poderão influenciar em termos de aceitação e persuasão do leitor. Tais diferenças

³ Esses elementos implicam na construção composicional e no estilo, como se explicará adiante.

serão exploradas nos tópicos que seguem.

4.2 QUANTO AO CONTEÚDO TEMÁTICO: ASPECTOS DE FORMA

Na seção anterior, foram apresentadas as implicações em termos de acesso, interação e recursos semióticos ao transpor-se a resenha do suporte impresso para o suporte em vídeo on-line. Também foi construída a assertiva de que a resenha não muda sua função – pontuar informações e emitir valorização a respeito do objeto resenhado –, independentemente de sua esfera de circulação (jornalística ou acadêmica).

Com isso, entende-se que o conteúdo temático, compreendido como o que é possível de ser dito em determinado gênero, em razão de não alterar a função, também não será alterado em razão da transposição da resenha escrita e impressa para a resenha em vídeo, oralizada e em meio digital. A função e a constituição temática do gênero ainda serão a de informar, contextualizar e emitir julgamento de valor em relação ao filme em questão. Entretanto, em termos de conteúdo temático, identificam-se aspectos variantes (que ocorrem em algumas resenhas e não em outras) e invariantes (aspectos recorrentes em todas as resenhas), subtendendo-se serem estes últimos os mais importantes na configuração do conteúdo temático do gênero. Para explicá-las, toma-se o quadro comparativo abaixo:

Quadro 3: Comparativo do conteúdo temático entre as resenhas impressas e as videorresenhas

Resenhas Impressas	Videorresenhas
1. Descrição de cenas do filme 2. Contextualização do enredo 3. Data de estreia do filme 4. Informação sobre o diretor 5. Menção de filmes anteriores do diretor * 6. Comparação entre os filmes do diretor * 7. Descrição dos conflitos dos personagens 8. Avaliação da resenhista 9. Inserção de entrevistas (com atores, diretores) *	1. Informação sobre o diretor 2. Menção de filmes anteriores do diretor 3. Comparação com os filmes anteriores do diretor * 4. Contextualização dos conflitos dos personagens 5. Descrição de cenas 6. Avaliação da resenhista

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se vê no quadro, o conteúdo temático não sofre grandes alterações em função do suporte. Os blocos de informação se repetem, mas apresentam algumas variantes e invariantes. Os conteúdos assinalados com um asterisco representam o que é variante em cada resenha, ou seja, que aparecem em algumas resenhas analisadas e não em outras.

A informação da data de estreia é uma invariante nas resenhas impressas, mas não ocorre nas videorresenhas do blog. A contextualização do enredo nem sempre é mencionada explicitamente de forma verbal (oral ou escrita) na videorresenha, mas ganha força com a inserção das imagens, das cenas do filme, elemento que constitui a construção composicional.

4.3 QUANTO À CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

A construção composicional, compreendida como a organização da logística do gênero é um dos elementos constitutivos que faz com que um leitor perceba o gênero com o qual está interagindo desde o primeiro contato com ele. Observe-se um exemplar da estrutura composicional das resenhas impressas e um das videorresenhas:

Imagem 1: Resenha impressa do filme
Mesmo Se Nada der Certo



Fonte: Revista Veja, edição de 17 de setembro de 2014.

Imagem 2: Videoresenha do Filme
Mesmo Se Nada der Certo



Fonte: Site Oficial da Veja

(<http://veja.abril.com.br/blog/isabela-boscov/>). Publicado em 18.09.2014.

Acessado em 07.06.2015

É possível perceber, nos exemplares analisados, que as resenhas impressas seguem a mesma construção composicional dos demais textos jornalísticos que integram a revista: há a identificação da seção da revista no canto superior direito, escrito *Cinema*, o que já dá pistas ao leitor quanto ao conteúdo temático. Em destaque, há o título, que funciona como a manchete “Banquinho e violão”, seguido de um pequeno texto, contextualizando o conteúdo da resenha. Após, temos o nome da resenhista, o corpo da resenha, e ao lado, a foto-legenda representando uma das cenas do filme. Outro elemento contextualizador nas resenhas impressas é a presença da data e do número de edição em todas as páginas, no canto inferior esquerdo, ao lado da numeração da página da revista.

Já na videorresenha, a estrutura composicional modifica-se. Ao acessar o blog da revista, o leitor não se depara com a videorresenha, mas com uma página onde estão disponibilizados diversos links para os vídeos das resenhas, como um menu de acesso. Nesse menu, é possível visualizar a data da postagem, e há também a presença do título/manchete. Porém, é mais frequente que o próprio título do filme seja também o título da postagem, conforme se verifica na imagem da página reproduzida abaixo:

Imagem 3: Página inicial do blog da colunista Isabela Boscov, com menu de acesso às videorresenhas.



CINEMA
ISABELA BOSCOV

Editora de VEJA comenta, em vídeos, as estreias de filmes.

/ CINEMA - 23/10/2014 ÀS 19:37

Como todo bom filme argentino, 'Relatos Selvagens' não decepciona no roteiro

O novo filme do argentino Damián Szifrón traz seis histórias diferentes com um ponto em comum: em todas os personagens perdem o controle em alguma situação. "Relatos Selvagens", produzido pelos irmãos Almodóvar, acerta na fotografia, no ritmo e, claro, no roteiro. Com Ricardo Darín, Rita Cortese e Oscar Martínez. [cmsvideo...]

→ COMPARTILHAR

/ SEM CATEGORIA - 01/10/2014 ÀS 17:03

Filme 'O Protetor' endossa barbárie

Isabela Boscov fala sobre o filme 'O Protetor', do diretor Antoine Fuqua. Robert McCall, ex-oficial de polícia, resgata uma garota e vê o seu desejo por justiça despertar. Com: Denzel Washington, Marton Csokas, Chloë Grace Moretz, David Harbour

→ COMPARTILHAR

/ CINEMA - 18/09/2014 ÀS 16:20

Mesmo se Nada der Certo

Isabela Boscov fala sobre "Mesmo se Nada der Certo", novo filme de John Carney ("Apenas uma Vez"). O produtor musical Dan (Mark Ruffalo), com dificuldades profissionais e pessoais, vê na ex-namorada de um rockstar (Adam Levine) uma possível cantora de sucesso (Keira Knightley). O romance começa.

→ COMPARTILHAR

Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/isabela-boscov>

A forma de acesso do leitor ao conteúdo da videorresenha se dá de modo totalmente distinto em relação à resenha impressa, corroborando o proposto por Rojo (2013) ao afirmar que as modalidades e semioses possíveis em cada mídia terão influência na forma composicional. Na resenha em vídeo, o leitor depara-se com o título do filme e o breve texto resumitivo deste, cuja função é chamar a atenção para acessar o link do vídeo, que dará acesso ao conteúdo global da resenha. Uma vez acessada, a videorresenha é executada e o leitor se depara com uma nova modalidade de construção da resenha, constituída por múltiplas semioses, incluindo-se a linguagem verbal oralizada e a presença de imagens em movimento da resenhista (com gestualidade, expressões faciais), intercaladas com os sons (ruídos, falas dos personagens, trilha sonora) e cenas dos filmes que estão sendo resenhados.

Assim, na construção composicional das videorresenhas estão implicados recursos semióticos mais dinâmicos e que intensificam efeitos de sentido de aproximação entre leitor e narrador (resenhista), bem como entre o leitor e o objeto apresentado (o filme resenhado).

4.4 QUANTO AO ESTILO: INFORMALIDADE E SUBJETIVIDADE

Por fim, aspectos concernentes ao estilo foram verificados nas resenhas impressas e nas resenhas em vídeo. Nesse quesito, priorizou-se a observação de marcas de informalidade e de subjetividade projetadas nos textos.

Para essa análise, é preciso ter em mente que as resenhas são gêneros que circulam na esfera jornalística e que tais textos são reconhecidamente caracterizados por enunciados que privilegiam o apagamento de marcas de subjetividade. Entretanto, por se tratar de um gênero cuja função é emitir valoração a respeito do objeto analisado, é permitido, em termos de conteúdo temático, que o autor se posicione e exerça certa subjetividade.

A diferença entre as duas versões de resenhas se dá na forma como essa subjetividade é expressa. Nas resenhas impressas, as marcas de subjetividade são detectáveis através de expressões verbais de apreciação, como as presentes na resenha de *Mesmo se Nada Der Certo*:

*“à medida que Getta dedilha o violão e canta com sua voz **delicada**”*

*“Carney, é verdade, namora perigosamente o **clichê**”*

Na resenha impressa de *Mesmo se Nada Der Certo* em nenhum momento a resenhista orienta o leitor a assistir ou não o filme, mas dá pistas de sua percepção através de exemplos como os acima mencionados. A avaliação positiva do filme se torna perceptível, entretanto, no texto resumitivo da resenha e na última sentença, reproduzidas abaixo, respectivamente:

*“É por ser simples assim que o romance-improvisado *Mesmo Se Nada Der Certo* consegue encantar”*

“Descobre que toda forma de amor vale a pena, mesmo quando a voz é pequena”.

Conforme se pode notar nos exemplos mencionados, a resenha impressa apresenta uma linguagem com certo grau de informalidade, como se a resenhista estivesse contando ao leitor suas impressões a respeito do filme assistido. Porém, os textos são todos redigidos em terceira pessoa, o que projeta um certo apagamento da subjetividade da resenhista.

Já na videorresenha, a apreciação do filme é feita de forma oral pela resenhista. A utilização da linguagem verbal oral em conjunto com elementos não verbais (gestos, expressões faciais e corporais, tom de voz, ênfases no dizer, olhar direcionado ao leitor/espectador) atribui ao gênero características próprias das manifestações orais face a face, simulando uma conversação entre resenhista e leitor/espectador. Isso produz efeitos de sentido de informalidade mais intensos e viabiliza também uma enunciação mais marcadamente subjetiva, como foi possível perceber na videorresenha do filme *Magia Ao Luar*, postada no blog em 08.09.2014, em que a resenhista se permite enunciar em primeira pessoa e explicitar de forma clara sua opinião: *“mas eu diria que de todos eles, o melhor até agora é o Colin Firth”*.

Nesse sentido, as videorresenhas também apresentam alterações no que tange ao estilo, podendo-se pensar num estilo mais marcadamente informal e subjetivo do que o verificado nas resenhas impressas. Novamente, os elementos semióticos próprios do meio digital estão implicados nessa alteração, ou seja, o estilo também se modifica em decorrência da alteração de suporte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui exposta configura um estudo inicial para questões mais aprofundadas de pesquisa em relação à transposição dos gêneros de um suporte impresso para um suporte digital. Buscou-se, primeiramente, definir o marco teórico para abordagem dos gêneros discursivos e apresentar postulados de estudiosos a respeito da influência das novas mídias nas esferas de circulação dos gêneros. Ao delimitar o *corpus* de análise, resenhas impressas e videorresenhas, fez-se a proposta de verificar quais são as possíveis mudanças em termos de acesso, interação, elementos semióticos implicados, tema, estilo e construção composicional do gênero em razão dessa “transposição” do suporte impresso para o meio digital.

A análise aponta que, no caso do gênero estudado, a passagem da mídia impressa para a digital altera significativamente o formato do gênero, sendo que este ainda se dá a (re)conhecer como “resenha” por conta de elementos da ordem do conteúdo temático (aquilo que pode ser dito e se espera seja dito num texto dessa natureza), mas não da estrutura composicional ou do estilo, em que se evidenciam características mais próprias dos gêneros televisivos, audiovisuais. Disso resulta também a opção adotada neste estudo pelo termo “videorresenha” para denominar o objeto de análise.

É válido pontuar que além das alterações mencionadas, pode-se pensar num processo de retextualização⁴ envolvido nessa transposição de suporte, uma vez que também se transforma a maneira como se comunica, passando-se do verbal escrito para o verbal oralizado ou vice-versa. Tal aspecto, no entanto, será explorado em outro momento, tendo em conta os limites do recorte feito.

Espera-se, enfim, que os aspectos apontados neste estudo possam contribuir, em alguma medida, para um debate maior, fomentando as discussões sobre como a transposição de um suporte a outro pode alterar a natureza dos gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BOSCOV, Isabela. Banquinho e violão. *Veja*. São Paulo, n. 2391. 17 set. 2014. Cinema. p. 114- 115.

_____. Mesmo se nada der certo. *Veja.com*. São Paulo, 18 set. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/isabela-boscov/cinema/mesmo-se-nada-der-certo-begin-again/>>. Acesso em 05 dez. 2015

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos e MARCUSCHI, Luiz Antonio (Orgs). *Hípertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CRESTANI, Luciana Maria. *A oralidade como estratégia enunciativa no jornal on-line*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2761>. Acesso em: 07 maio de

⁴ No sentido proposto por Marcuschi (2001).

2017.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006. p. 60-76

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; MARCUSCHI, Luiz Antonio (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. 2002. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?q=mARCUSCHI+%2B+GENEROS+EMERGENTES&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar > Acesso em: 18 maio 2017.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais (Partes 1 e 2). *Revista DLCV – Língua, Linguística e Literatura*. João Pessoa, v.1. n.1, p. 9-40, Out. 2003. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/issue/view/741> > Acesso em: 23 maio 2015.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2012

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; MARCUSCHI, Luiz Antonio (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36

_____. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

Ariane Peronio Maria Fortes

Professora de língua inglesa. Possui graduação em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Especialização em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Franciscana e Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF).
E-mail: arianeperoniomaria@hotmail.com

Luciana Maria Crestani

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP), Professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: lucianacrestani@upf.br

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/06/2018.

TECNOLOGIA E PATRIMÔNIO CULTURAL - ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS: OS MONUMENTOS HISTÓRICOS DE PASSO FUNDO ATRAVÉS DE QR CODES

TECHNOLOGY AND CULTURAL PATRIMONY - POSSIBLE INTERLACINGS: PASSO FUNDO'S HISTORICAL MONUMENTS THROUGH QR CODES

Irani Bernadete Roani
Carmen Vera Scorsatto Brezolin
Ivânia Campiogotto Aquino
UPF

Resumo: O objetivo desta pesquisa é divulgar os processos da constituição histórica do patrimônio cultural de Passo Fundo, cidade localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul, na qual estão inseridos monumentos que registram imagens importantes do passado do município. Para tanto, será utilizada a tecnologia QR Code, uma vez que se constitui num recurso de fácil acesso, pois, indiferente de classe social ou nível cultural, todos poderão conhecer e/ou aprofundar, com essa ferramenta, a história do município. Na perspectiva da educação, compreendendo os princípios de uma cidade educadora, onde os espaços públicos podem ser didático-pedagógicos, a intenção é que os sujeitos inseridos no contexto tenham participação ativa como agentes.

Palavras-chave: Tecnologia, QR Code, história, Cidades Educadoras.

Abstract: *This research objective is to spread the processes of the Passo Fundos's, city located in northern Rio Grande do Sul, cultural patrimony historical constitution, in which monuments that register importante images of the city's past are inserted. To do so, QR Code technology will be used, once it is an easy access resource because, no matter social class or cultural level, everyone will be able to know and deepen, with this tool, the city history. In education perspective, comprehending the principles of an educating city, where the public spaces can be didactic-pedagogical, the intention is that subjects inserted on the context have active participation as agents.*

Keywords: *Technology, QR Code, history, Educating Cities.*

INTRODUÇÃO

Uma problemática surge, não raras vezes, ao se buscar material, especialmente em forma de

imagens, para aulas ou outra produção do conhecimento, e ter dificuldades em encontrar. Partindo desse fato, a reflexão em torno do assunto deu início a algumas leituras para dar início à pesquisa. Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em quatro passos: 1) a classificação dos monumentos em históricos, políticos, étnicos e eventos, segundo Batistel e Baccin, (2016), 2) a localização geográfica dos monumentos dentro da área do município de Passo Fundo, distribuída conforme mapa disponível no link <https://goo.gl/qu4UWj>, 3) a contextualização histórica e, como último passo, 4) a contribuição no processo de reconhecer-se pertencente a Passo Fundo, através da sensibilização feita em entrevistas e dinâmicas com um grupo de pessoas que não são naturais do município, mas que aqui residem. Partindo do pressuposto de que o mundo está na palma da mão, torna-se possível o uso de tecnologias que promovam o conhecimento de alguns fatos representados através de monumentos. Passo Fundo, como qualquer outra cidade do país, apresenta momentos históricos e folclóricos.

Aproveitando o QR Code para vincular teoria e prática, utilizada como uma ferramenta de fácil acesso usada no celular, indiferente da classe social ou nível cultural, pode proporcionar para a maioria das pessoas conhecer ou aprofundar conhecimentos sobre a história do nosso município. Sendo assim, o uso do QR Code poderá contribuir no processo de registro da preservação e memória do patrimônio cultural do município.

1. A TECNOLOGIA COMO COADJUVANTE DO COTIDIANO

Conforme Minayo (2002, p. 6), a pesquisa vincula pensamento e ação, desenvolvendo e criando atividades de ensino e atualizando a realidade. A autora afirma ainda que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, busca-se enriquecer os conteúdos envolvendo a tecnologia com o intuito de auxiliar na resolução de um problema da “vida prática”.

Com o objetivo de definir os principais eixos desta pesquisa, delimitaram-se três itens. O primeiro traz detalhes dos QR-Codes, sua estrutura e utilização; o segundo, denominado Educação, apresenta ideias sobre como memória e patrimônio se transformam em aprendizagens; por fim, o terceiro item aborda o tema Cidades Educadoras, considerando que, embora pouco divulgado, já existem cidades no Brasil desenvolvendo este projeto, que transforma espaços públicos em ambientes pedagógicos.

1.1 SOBRE O QR CODE

O QR CODE (Quick Response Code): símbolo bidimensional (2D), código de resposta rápida em um formato de armazenamento que contém um grande número de informações em um pequeno espaço. Foi desenvolvido a partir do código de barras que pode ter no máximo 20 dígitos, porém diminuindo o tamanho e aumentando em até 100 vezes o número de dados e caracteres, e suas informações são ordenadas em duas dimensões.

Segundo o site G1¹ (2011), o QR Code foi criado em 1994, pelos japoneses para identificação

¹ <https://goo.gl/TaOrD>

de peças na indústria automobilística Denso-Wave, subsidiária da Toyota. A partir de 2003, seu uso em telefones celulares foi através da câmera fotográfica.

Estes códigos QR podem ser digitalizados de diferentes ângulos de 360 graus, como também são capazes de codificar a mesma quantidade de dados num décimo do espaço de um código de barras tradicional (Micro QR Codes). A precisão na leitura é quase total mesmo que o código esteja sujo ou danificado.

Informado pelo site Techtudo², a capacidade de armazenamento é: “Numéricos – máx. 7089 caracteres; Alfanuméricos – máx. 4296 caracteres; Binário (8 bits) – máx. 2953 bytes; Kanji/Kana – máx. 1817 caracteres - alfabeto japonês”.

Os códigos em QR Code ainda são uma forma pouco conhecida e curiosa para leitura. Porém, é de fácil utilização, pois qualquer cidadão que tenha o aplicativo instalado em seu celular, poderá fazer essa leitura. Hoje, os QR Codes estão disponíveis para vários formatos, como games, campanhas publicitárias, notas fiscais, etc. Atualmente, está sendo muito usado em ações de marketing.

Em sua estrutura, esses códigos são elaborados com pixels pretos e formados por quadrados grandes e pequenos chamados módulos, que representam as informações ali contidas: números, letras ou direcionamento para outros formatos. Cada quadrado preto tem uma função única. Assim, os três quadrados maiores, localizados nos cantos, servem como orientação para dizer onde estão os outros dados, também podendo ser lido em qualquer direção. Existe um quadrado menor que os três anteriores, mas maior que os demais, localizado no canto inferior direito que funciona como guia de alinhamento, mostrando como a mensagem será lida e processada (TECMUNDO, 2013).

Para entendermos um pouco mais os QR Codes, será ilustrada na Figura 1 um exemplo.



Figura 1- Composição do QR - Code

Fonte: autoras - 2018

Os códigos podem ser gerados *on line* e salvos como imagem. Após feito o *download*, podem ser enviados digitalmente ou impressos, variando de acordo com a atividade que será desenvolvida. É importante lembrar que, ao gerar o código, este pode ser feito de várias formas: URL, imagem, mapa, texto e outros. Se a intenção da atividade é não depender da *internet*, o código não poderá ser gerado com URL como no caso da Figura 1, pois não poderá ser lida sem conexão.

² <https://www.tecmundo.com.br/imagem/1995-o-que-sao-os-qr-codes-htm>

Esta pesquisa foi pensada no uso do aplicativo QR Code no celular, sob o aspecto de instrumentos e linguagens adequadas à divulgação dos monumentos. A *internet* só é usada para a instalação do *software* de leitura do QR Code. São exemplos de leitores gratuitos para computadores: QR Code Generation³, QR Code Monkey⁴ e outros. Para dispositivos móveis, através da Play Store é possível baixar e instalar gratuitamente alguns aplicativos como: QR Droid Code Scanner, QR Code Reader, Código QR Reader e outros.

1.2 SOBRE A EDUCAÇÃO

Segundo o Dicionário Aurélio⁵, monumento significa construção ou obra que transmite a recordação de alguém ou de algum fato memorável.

Em Passo Fundo/RS, os monumentos que fazem parte do patrimônio histórico deveriam ter uma maior divulgação e valorização, pois a real função de um monumento é contar a história, é mantê-la viva, fazendo sua memória se perpetuar. Observamos, porém, que a história desses monumentos não está disponível para a grande maioria da população.

Afirma Machado (2012, p. 23): “a memória funciona como âncora e plataforma para a identidade social e individual”. Diz, ainda, que âncora para que a sociedade não se desintegre diante do momento em que vive e, plataforma para que os sujeitos criem laços através da história em um espaço de pertencimento naquela história. Desta forma, entende-se patrimônio como a herança de fatos e acontecimentos históricos que pertence a todos aqueles que se identificam. Aqui, os monumentos são representações simbólicas que não permitem que a memória se apague construindo assim uma identidade cultural.

A educação patrimonial envolve a história e a cultura. Nesse contexto, a história está relacionada aos acontecimentos e a cultura, ligada à tradição, recriando, assim, memórias em relações espaço-temporais. A educação primeira é constituída pela tradição, pelo ouvir as histórias sendo contadas através das gerações e ao ingressar na escola, fortalece-se pelo estudo da história, construindo relações com a cultura.

Atualmente, o acesso à internet transformou a vida das pessoas. Com ela, por exemplo, democratizaram-se os espaços do conhecimento: o que antes era uma dificuldade no deslocamento até o centro da cidade para a consulta e pesquisa em uma biblioteca, hoje pode ser feito de forma virtual, literalmente o mundo na palma da mão.

Embora a escola ainda viva nos moldes da era industrial, a era digital está prestes a passar para pós-digital, pois as tecnologias estão sendo usadas por todos, de todas as idades, classes sociais e culturais. Como educadores, nossas práticas pedagógicas estão inadequadas para uma cultura em um mundo em constantes mudanças, pois aquilo que era previsível e gradual deixou de existir. Tendo em vista essas afirmativas, é imprescindível que se apresse a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, através de metodologias ativas e práticas na escola que incentivem a aprendizagem

³ br.qr-code-generator.com

⁴ <https://www.qrcode-monkey.com/>

⁵ <https://dicionariodoaurelio.com/monumento>

criativa, habilidade esta praticamente esquecida.

Seria possível, aqui, tecer algumas considerações acerca da influência das tecnologias na cultura contemporânea, pois todos percebem as grandes mudanças nas experiências diárias, no entanto, a escola continua na mesma padronização há muitos anos. O aluno criativo não segue padrões, sendo, muitas vezes, excluído e, por isso, pode até evadir-se. É preciso compreender que a transição pela qual passamos gera conflitos entre as gerações ‘imigrantes e nativos’ digitais.

Sobre o uso das tecnologias pelos jovens, Teixeira (2004, p.144) afirma que “a verdade é que cada meio novo de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum.”

Sendo assim, a educação perdeu muito tempo na sua preparação para auxiliar esses sujeitos no uso adequado e consciente da tecnologia. Este meio de comunicação chamado tecnologia pode ser usado amplamente com cunho pedagógico, pois é possível desvendar as dificuldades de participação e interesse dos estudantes, fazendo com que se tornem protagonistas de suas histórias.

É sabido que aliando a memória e teoria com a prática e tecnologia, avança-se alguns degraus em termos de conhecimentos e autonomia. Para isso torna-se urgente a atualização do sistema educacional, tanto em formação de professores quanto em infraestrutura nos estabelecimentos de ensino.

Atualmente, observa-se mudança em algumas escolas mais ousadas, sendo implantados projetos envolvendo as tecnologias, como, por exemplo, a programação. Também, projetos que buscam melhorar a qualidade das relações interpessoais dos alunos no ambiente escolar, resgatando autoestima, evitando a evasão e diminuindo sintomas de oposição a aprendizagem formal. A essa realidade opõe-se oute, observada diariamente, que sustenta as metodologias um tanto ultrapassadas para as gerações presentes nos bancos escolares. Consideram-se aqui, na reflexão, alunos e professores.

Dados do INEP (2016)⁶ apontam, no município de Passo Fundo, um número alarmante de alunos que sofrem de algum tipo de transtorno ou deficiência. Alunos em idade escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo escolas das redes particular, estadual e municipal. Frequentam classes regulares 1218 alunos com deficiência intelectual, 64 alunos com autismo e 94 alunos com deficiência física. Baseados na lei da inclusão, a tecnologia tem uma importância relevante na aplicação de programas usando softwares e/ou práticas e equipamentos como computadores e tablets.

Na rede municipal, já existem alguns estudos, ainda não conclusivos, fornecendo resultados positivos em que a metodologia utilizada envolve a tecnologia. Estes estudos se referem ao Projeto de Letramento em Programação, parceria IMED/Prefeitura Municipal e Instituto Ayrton Senna, desenvolvido com um grupo de alunos diagnosticados com distúrbios sócio-comportamentais, TDAH e comorbidades. Ao finalizar o primeiro Módulo, no qual se trabalhou com o Software Scratch, os alunos foram capazes de criar uma história com animação, diálogo, diferentes personagens e cenários.

A introdução dos QR Codes é mais um exemplo de metodologia envolvendo tecnologia na escola. Com base nele pode-se partir para outros métodos que estimulem o crescimento dos alunos

⁶ <https://goo.gl/gNCEG5>

como sujeitos autores de sua história. Podemos citar o ensino híbrido como metodologia, em que os alunos aprendem pesquisando assuntos de seu interesse de forma autodidata, desenvolvendo a autonomia, uma habilidade importante para o contexto atual.

Resnick⁷ diz que é preciso “piso baixo e teto alto” e, citando Papert, conclui “e paredes amplas”. Dois gênios da tecnologia, mesmo não sendo educadores, percebem as limitações que vivemos e dificuldades enfrentadas no ‘chão da escola’. O uso da tecnologia não resolve os problemas da/na aprendizagem, mas pode atuar como um colaborador/mediador para que alguns mitos se desfaçam e ela aconteça.

Segundo Vygotsky (1987, p. 101), “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”. O uso de tecnologias não havia ainda entrado na escola, na época em que ele escreveu as teorias sócio-construtivistas e zonas de desenvolvimento proximal e real (ZDP/ZDR), ou sobre a importância de objetos culturais e pessoas como agentes de desenvolvimento intelectual, mas já previa o futuro.

Hoje, usando estes conceitos, que se mantêm tão atuais, os educadores podem oferecer várias formas e métodos para estimular a aprendizagem. Na aprendizagem coletiva, o professor vai avaliar o que o aluno já aprendeu e o potencial que ele demonstra para novas aprendizagens. Aprofundando esse processo, é possível desenvolver alguns recursos informáticos que corroborem no processo de formação da autonomia, apoiando a aprendizagem em grupo fundamentada nas teorias que ressaltam as dimensões sociais da aprendizagem.

Os estudos geográfico e histórico do município integram os conteúdos programáticos. Para estabelecer um caminho de comunicação entre os conteúdos e o uso da tecnologia, sugere-se dois passos: o primeiro envolvendo leituras prévias e apreciação de algumas imagens com o objetivo de despertar nos aluno a curiosidade de saber mais, afinal suas famílias fazem parte da construção do município; como segundo passo à visitação aos locais onde se encontram os monumentos, acompanhados de seus celulares com o leitor de QR Code instalado.

1.3 SOBRE CIDADE EDUCADORA

Contribuindo com o assunto em estudo, os monumentos podem ser incluídos como espaços pertencentes a uma cidade educadora, essa atuando como agente pedagógico. De fato, assim, vai além do que é visto em uma cidade comum, perpassando o reconhecimento, promovendo e exercendo a função de formar integralmente a condição de estudantes e demais sujeitos, mesmo que não sejam naturais da cidade.

Dados da ONU de 2014⁸ apontam que 54% da população mundial vive em centros urbanos, com a previsão de chegar a 66% em 2050. Nesse sentido, é preciso pensar na cidade que queremos, na infraestrutura, na educação, na segurança, no respeito aos que nos cercam, ‘na política da boa

⁷ Mitchel Resnick, Palestra ‘Plantando as sementes para uma sociedade mais criativa’, Conferência Scratch Brasil, 2017, USP SP, 5 de outubro de 2017.

⁸ <https://goo.gl/GnOeGu>

vizinhança’.

A Declaração de Barcelona (1990), na Carta das Cidades Educadoras⁹, define que a cidade educadora deve ensinar os seus habitantes a informarem-se, estabelecendo instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos, em todos os níveis e idades. Sobre os compromissos da cidade, a Carta (p. 6), diz “A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa...”.

Embora o termo seja novo, são 470 cidades educadoras distribuídas em 36 países com 17 cidades no Brasil¹⁰, organizadas em rede pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), oficializada em 1994 em Bolonha, Itália¹¹.

Outros aspectos da carta preveem a pedagogia das políticas públicas, a formação da população em geral envolvendo a educação e democratização dos bens culturais. Em junho de 2016, em Rosário na Argentina, o Movimento Brasileiro das Cidades Educadoras reforçou estes princípios.

A carta orienta, ainda, os pactos de cada cidade, desde que sejam respeitadas as identidades e características históricas e culturais. O principal objetivo traçado nesse documento é que o território da cidade seja pedagógico, reconhecendo esses espaços voltados para as pessoas. É necessário que se pense também na trafegabilidade automotiva e se intensifique a mobilidade humana, promovendo integração entre as pessoas, em convívios e trocas e pensando também no envelhecimento de seus habitantes. É preciso espaços de convivência em todo o território da cidade, que contemple todos os moradores, não só em determinados domínios e para determinados frequentadores.

Um movimento local com esse enfoque aconteceu em setembro de 2017, na Universidade de Passo Fundo. Foi o Fórum de Mobilidade e Educação, que incluiu o Programa UniverCidade Educadora UPF, sendo eventos parceiros desse processo. A intenção é incluir ainda mais a cidade de Passo Fundo/RS e região no circuito dessas boas práticas de desenvolvimento social e urbano. Definidas algumas premissas que foram debatidas nesse evento: ampliação da participação e do controle social; dimensão intersetorial e pedagógica das políticas públicas; cidades educadoras e inteligentes no marco da educação integral; a valorização dos espaços públicos na perspectiva da sustentabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo no território.

Há mecanismos como a intersetorialidade, por exemplo, as Secretarias que fazem parte do Executivo do município, as parcerias privadas e instituições educacionais, que unidos, podem pensar em uma cidade educadora em toda a sua universalidade. Nosso município tem passado pela revitalização de espaços públicos como o Parque da Gare, reformas de algumas escolas através do Programa Minha Escola de Cara Nova¹², e outros. As escolas reformadas e pintadas, com mobiliário novo, mostram aos alunos a valorização do patrimônio, o respeito a eles e a suas comunidades, incitando-os a respeitar e valorizar da mesma forma. Essas escolas estão nos bairros, sendo, portanto, exemplos de uma ação

⁹ Carta das Cidades Educadoras: documento resultante do movimento que promoveu o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras acontecido em Barcelona (1990), onde um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes.

¹⁰ <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/03/11/por-que-falar-de-cidades-educadoras-hoje-brasil/>

¹¹ <http://cidadeseducadoras.org.br>

¹² <http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?t=11&p=417>

que possibilita respeitar o território em sua totalidade.

A Confraria das Artes¹³ é outra ação com esse propósito. Possui como objetivos principais integrar a classe artística, promover e socializar saberes e preservar os espaços públicos no município. Através do Projeto Arte Urbana, pintando as escadarias da cidade, produz um significado importante no que diz respeito a embelezar e colorir, proporcionar a interação dos cidadãos com as diversidades culturais. A arte urbana de modo geral é uma manifestação que funde a vida e a arte, atuando pedagogicamente.

Todas as cidades, indiferente do número de habitantes ou extensão territorial, possuem possibilidades educadoras que também podem ser (des)educadoras. Os espaços públicos sem nenhum sinal pedagógico passam intenções de (des)educação, que aquele espaço pode ser usado de forma indevida. Deve-se entender aqui o que é pedagógico em sentido abrangente: tudo que for educativo, didático e instrutivo. Então, qualquer local em uma cidade que se disponha a ser educadora, deve intuitivamente e intencionalmente passar a mensagem de respeito e conteúdo histórico, que instigue curiosidades e questionamentos a serem respondidos localmente ou através de pesquisa.

2. ESTRUTURA E APLICAÇÃO

Com o objetivo de coletar dados, foi enviado, por rede social - facebook, um formulário eletrônico, conforme Apêndice 1, destinado às pessoas residentes mas não nascidas em Passo Fundo. O formulário não obrigava a identificação e limitado a 150 respostas. De forma pessoal e aleatória, foram entrevistadas, na rua, 150 pessoas, também sem identificação, totalizando 300 pessoas contatadas. Dentre os questionamentos, considerado o item principal, foi o que mais chamou a atenção da pessoa para que fixasse residência nesta cidade.

Após a coleta, percebeu-se a necessidade ainda maior em dar continuidade à pesquisa de forma a deixá-la com o máximo de informações possíveis e divulgá-la em diferentes meios para que a população conheça a história constituída. Importante lembrar que os pioneiros e fundadores também migraram para cá, sendo que cada um de nós se torna um pouco responsável pela continuidade do progresso em nosso município.

O resultado da Tabela 1, sobre o interesse em residir em Passo Fundo, mostra como item mais citado as instituições educacionais. Em uma análise geral, o município oferece várias instituições de ensino públicas e privadas de qualidade. Porém, a constituição histórica ainda é pouco conhecida, embora algumas pessoas tenham manifestado interesse em conhecer, mesmo aqui residindo para trabalhar ou estudar. Entende-se que estejam de passagem.

¹³ A Confraria das Artes é um Coletivo de artistas visuais de Passo Fundo que realiza uma nova forma de disseminação de arte local na cidade. Tem sua sede instalada na Gare, Av Sete de Setembro, Centro - Passo Fundo tendo como coordenadora a Sr^a Lindiara Paz.

Tabela 1 – O que fez decidir a vinda para Passo Fundo - 2017.

	Pessoas	%
Instituições Educacionais	123	41
Localização Geográfica	26	8,7
Medicina e Saúde	98	32,7
Comércio	32	10,6
História/Patrimônio/Monumentos	21	7
Total	300	100

Fonte: autoras 2018

Os códigos foram gerados no site <http://br.qr-code-generator.com>, no formato de texto. Os textos foram resumidos, com base no livro *História Memórias e Representações: uma análise dos monumentos em Passo Fundo* (2016). Os códigos gerados em texto foram baixados como imagem e editados no Programa Paint, de acordo com a Figura 2, onde foram inseridos as logomarcas do IFSUL, o brasão da Prefeitura Municipal de Passo Fundo e a autoria.

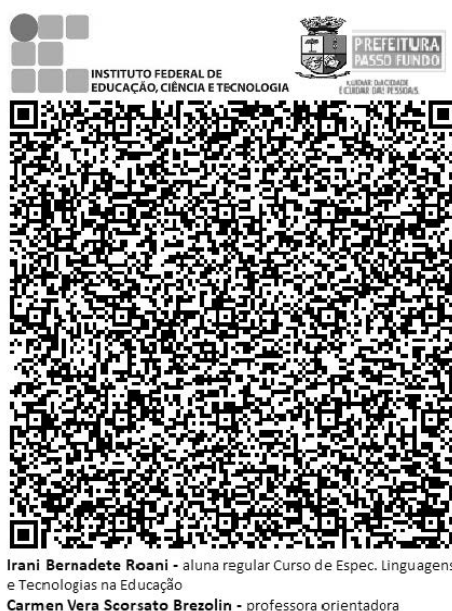
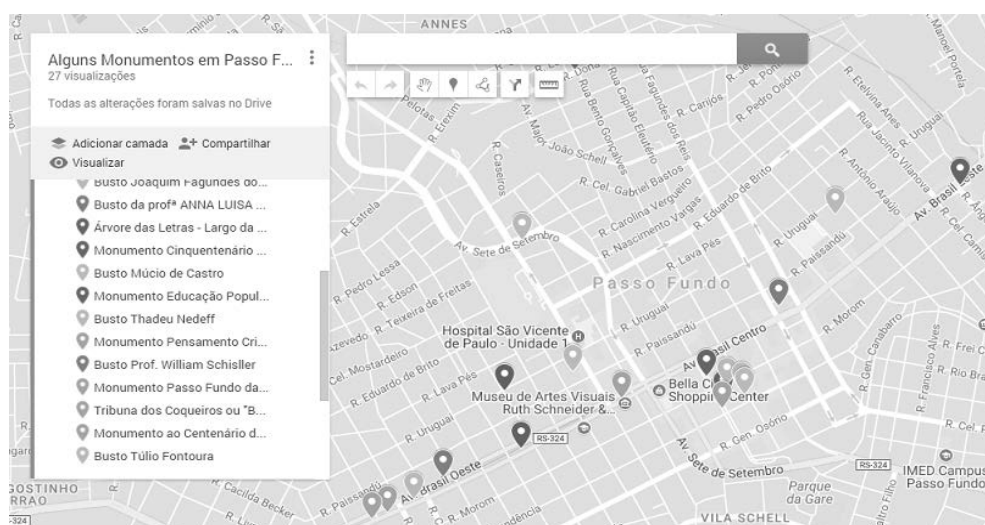


Figura 2 - Código a ser fixado nos monumentos
Fonte: autoras - 2018

Após constatação da dificuldade para a fixação dos códigos em alguns monumentos em função do material utilizado em sua construção, mármore, bronze e cimento bruto, uma das opções foi criar uma galeria de imagens e dos códigos contendo informações sobre os respectivos monumentos, inserindo-os no mapa conforme Figura 3.

Figura 3 - Localização Geográfica dos monumentos estudados



Fonte: autoras - 2018

As imagens dos códigos na galeria de fotos no mapa, também justificam-se pelo fato do deslocamento de alunos, pertencentes às redes municipal e estadual de ensino, para atividades fora da escola nem sempre ser possível. Nestes casos poderão, navegando na internet, conhecer o histórico dos monumentos através dos códigos relacionado às fotos. Também ao público em geral, que visualizando um marcador no mapa poderá buscar conhecimentos.

Para finalizar a pesquisa experimental, foi aplicada, na Escola Estadual de 1º E 2º Graus ANNA LUÍSA FERRÃO TEIXEIRA, em uma turma de 8º ano com 26 alunos, a experiência da leitura do código instalado no busto da profa. Anna Luísa Ferrão Teixeira, pelo fato de o busto encontrar-se instalado no pátio da escola. O objetivo foi verificar a receptividade dos alunos em relação a atividade, tendo eles, a liberdade de usar o celular e ao mesmo tempo registrar seus comentários. A aceitação foi bastante positiva. Foi solicitado que registrassem suas constatações: “passamos em frente e não sabemos sua história”, “além de aprendermos coisas históricas, nós introduzimos elas a tecnologia”, “nunca tinha visto”, “irado conseguir colocar informações em códigos”, conforme Anexo.

A professora de Matemática, presente neste momento no 8º, considerou boa a participação na atividade e comentou a possibilidade de utilizar a tecnologia como metodologia disruptiva em suas aulas também. Estes comentários reforçam a necessidade da ampliação da pesquisa.

A intenção é dar continuidade à pesquisa focada nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial, cujo foco eram os alunos de anos iniciais, ficou prejudicado, pois não foi possível a aplicação em sua totalidade. Mas, mesmo parcialmente atingido, cabe ressaltar que serviu para dimensionar a pertinência do estudo feito e da sua continuidade, tendo em vista ainda muitos monumentos a serem estudados.

Importa registrar também que a fixação dos códigos em alguns locais não foi possível em função do material utilizado na construção do monumento.

Devido a este fato, considera-se fundamental o aprofundamento destes estudos para que o material que será disponibilizado às escolas seja completo, principalmente para alunos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BATISTELLA, Alessandro; BACCIN, Diego José. *História memórias e representações: uma análise dos monumentos em Passo Fundo*. [S.L.]: Associação Brasileira de Editoras Universitárias, 2016.

CIDADES EDUCADORAS. *O que é uma cidade educadora*. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>>. Acesso em 15 jul. 2017

Dicionário on line. *Dicionário do Aurélio*. <https://dicionariodoaurelio.com/>. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

G1. *Tecnologias e games*. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Ta0rD>>. Acesso em: 09 set. 2017.

MACHADO, Ironita Policarpo e ZANOTTO, Gizele (organizadoras). *Momento Patrimônio*. Passo Fundo: Berthier, 2012.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. 21 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

QR Code: entenda o que é e como funciona o código - Disponível em <<https://goo.gl/PwD0J>>. Acesso em 20 jul. 2017.

TECMUNDO. *O que significa cada quadrado do QR Code*. 2013. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/qr-code/37372-o-que-significa-cada-quadrado-de-um-qr-code-.htm>> Acesso em 15 jul. 2017.

_____. *O que são QR Codes*. 2009. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/imagem/1995-o-que-sao-os-qr-codes.htm>> Acesso em 20 jul. 2017.

RESNICK, Mitchel. *Palestra 'Plantando as sementes para uma sociedade mais criativa'*, Conferência Scratch Brasil 2017, USP- São Paulo, 5 de outubro de 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Biblioteca virtual Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>>. Acesso em: 19 out. 2017.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Irani Bernadete Roani

Possui graduação em Educação Artística e Desenho pela Universidade de Passo Fundo (1982). Professora aposentada de Educação Artística da Rede Municipal de Passo Fundo. Tem experiência na área de Educação, especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Passo Fundo, atuando principalmente nos seguintes temas: ludopedagogia, jogos e alfabetização. Desenvolveu na escola com alunos de 4ª à 8ª séries, o Projeto de Linguagens Verbal e Não Verbal.

Carmen Vera Scorsatto Brezolin

Professora do Curso de Especialização em Linguagens e Tecnologias, Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Passo Fundo, Mestre em Educação/Universidade de Passo Fundo, RS. Contato: carmen.scorsatto@passofundo.ifsul.edu.br

Ivânia Campiogotto Aquino

Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Letras (UFRGS), Mestrado em Letras (PUCRS). Professora do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo/RS; Coordenadora de Inovações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo/RS. Contato: ivania@upf.br

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/10/2018.

Pesquisa

Formulário destinado a moradores não nascidos em Passo Fundo. Esta pesquisa busca a coleta de dados para pesquisa de TCC - Tecnologia e História, entrelaçamentos possíveis: Os monumentos históricos de PF através de QR Codes, IFSUL Passo Fundo RS.

*Obrigatório

Sua cidade de origem *

Sua resposta

Você reside em Passo Fundo? *

Sim

Não

O que mais lhe chama a atenção em PF? *

Instituições Educacionais

Medicina e Saúde

Local Geográfica

Comércio

História



ANEXO 2 - Registro da atividade realizada na EE de 1º e 2º graus Anna Luísa Ferrão Teixeira.



Para o nosso grupo foi uma experiência ótima uma grande possibilidade de ver códigos, entre outros, gostaríamos de pedir para a professora ir nos dar mais aulas!

Grupos: Elaine, Denier, Natã e Bambew

Muito obrigada!

Que a tecnologia é muito importante para o desenvolvimento e crescimento da sociedade.

Marciane
Lourdes
Lúcia
Gabrielly

Eu gostei, e com certeza vamos acompanhar os estudos sobre essa história que geralmente passamos em frente e não nos damos conta com sua bela história.

Suzanna, Luíza, Isabel, Kátia

EU ACHEI A AULA MUITO INTERESSANTE, PORQUE, ALÉM DE NOS APRENDERMOS COISAS HISTÓRICAS, NOS INTRODUZIMOS NAS TÉCNICAS.

ACHEI MUITO ÚTIL

Muito interessante - uma ótima forma de ensinar a história.

Uma maneira diferente de ensinar o conteúdo a base de tecnologia.

Muito bom, sempre trazer informações em forma de vídeo.

Não gostamos de apresentações, aprendemos que os códigos substituirão livros e os codemos futuramente.

Uma das coisas que ache interessante foi que Anna Luíza, de acordo com a Anulação de Código Binário Abby, em uma sessão de registro, não há internet.

Logo achamos a aula muito boa e interessante, muito legal os códigos, boa noite!

ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E CORTESIA EM UMA ENTREVISTA TELEVISIVA

ANALYSIS OF THE USE OF POLIDEZ AND COURTESY STRATEGIES IN A TELEVISION INTERVIEW

André Monteiro Diniz
UEPA

Resumo: Este artigo visa a contribuir para os estudos das interações verbais por meio da análise da adoção de estratégias de polidez (BROWN; LEVINSON, 1987) e de cortesia (AQUINO, 2008; AQUINO; ANDRADE; FÁVERO, 2000) como recursos linguísticos em uma entrevista televisiva entre duas personalidades reconhecidas popularmente (a jornalista Marília Gabriela e o Pastor Silas Malafaia), bem como suas consequências para a reconstituição de eventuais desequilíbrios (propositais ou não) ocasionados dentro daquele gênero de texto oral. Com base na análise de excertos da entrevista, pode-se identificar as estratégias empregadas pelos interlocutores em sua permanente tentativa de resgate ou manutenção do equilíbrio nas interações verbais em um contexto em que há uma preocupação maior com a imagem pública e credibilidade dos interlocutores em relação aos ouvintes não ratificados (audiência).

Palavras-chave: Polidez. Cortesia. Análise da interação verbal

Abstract: *This article aims to contribute to the studies on verbal interactions through the analysis of the use of politeness (BROWN; LEVINSON, 1987) and courtesy (AQUINO, 2008; AQUINO; ANDRADE; FÁVERO, 2000) strategies as linguistic resources in a TV interview between two renown celebrities (journalist Marília Gabriela and Priest Silas Malafaia), as well as its consequences for the restoration of occasional (either accidental or purposeful) unbalance during that genre of oral text. Based on the analysis of excerpts of the interview, we can identify the strategies adopted by the interlocutors in their continuous attempt to restore or maintain the balance in verbal interactions in a context in which they have a greater concern with their public image and credibility in relation to the unrated listeners (audience).*

Keywords: *Politeness. Courtesy. Conversation Analysis*

INTRODUÇÃO

A conversação tem, dentre suas características peculiares, a possibilidade de propiciar textos com graus variados de dialogicidade, proximidade e tensão entre os interactantes. Em comparação

com o texto escrito, em que não há a copresença dos interlocutores e cuja coprodução se resume à consideração e idealização do outro para o qual se escreve, essa dialogicidade (contribuição para a sua coprodução) é mais manifesta, com participação ativa e direta do interlocutor na elaboração linguística do texto (KOCH, 2015).

Dentre os gêneros de conversação, pode-se destacar a “entrevista televisiva”, que apresenta suas particularidades, como os papéis diferentes entre os seus interagentes e a presença de ouvintes não ratificados (audiência). O entrevistador é responsável pelo início e fechamento da entrevista ou dos blocos de entrevistas, pelo direcionamento dos tópicos conversacionais em torno de seu(s) tema(s) central(is), mediante perguntas encadeadas ou não com as respostas anteriores, comentários e, às vezes, até mesmo interrupções de digressões ou alongamentos do entrevistado (o tempo é um fator importantíssimo em todos os programas televisivos). Muitas vezes, ele também consegue, mediante a adoção de estratégias de polidez (linguísticas ou não), atenuar conflitos e evitar a emergência de condições que possam levar a um constrangimento excessivo dos interlocutores, o que levaria, em um evento extremo, à própria conclusão antecipada da entrevista.

O entrevistado, por sua vez, como participante da conversação, deve obedecer certas normas conversacionais e de polidez, pois a sua inobservância dentro da estrutura de participação da entrevista pode gerar conflitos e aumentar a tensão, vindo a ser interpretadas como rudeza, descortesia e gerar efeitos negativos em sua imagem perante o entrevistador e mesmo a audiência.

A audiência, que, na maioria das entrevistas televisivas não é presencial e participativa (em alguns casos, há uma participação, ainda que pequena, como quando pessoas da plateia formulam perguntas ou telespectadores enviam perguntas por telefone ou e-mails), também tem um papel importante como ouvinte não ratificado ou expectadora. Ela atua como “elemento propulsor de modificações na interação entre os participantes, já que a interação se desenvolve exatamente em função da terceira-parte” (AQUINO; ANDRADE; FÁVERO, 2000, p. 70).

A observação dessa estrutura de participação pode fornecer subsídios para uma análise mais detalhada de circunstâncias que individualizam o evento conversacional, bem como as estratégias utilizadas por seus participantes, mais especificamente entrevistador e entrevistado, para a consecução do acordo que caracteriza o fechamento da interação, segundo a visão de Goffman (1967/2011).

Este trabalho visa a contribuir para os estudos das interações verbais por meio da análise da adoção de estratégias de polidez e de cortesia em uma entrevista televisiva entre duas personalidades reconhecidas popularmente, bem como suas consequências para a reconstituição de eventuais desequilíbrios ocasionados dentro daquele gênero de texto oral.

O evento televisivo selecionado para compor o *corpus* desse trabalho foi uma entrevista concedida pelo líder religioso Pastor Silas Malafaia à jornalista Marília Gabriela em seu programa denominado *De Frente com Gabi*, transmitido pela rede de TV SBT, com duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos¹. A escolha se deu devido às posições polêmicas defendidas pelo entrevistado em assuntos que geralmente são de grande repercussão (homofobia, aborto, participação de religiosos na política) e que, sabe-se, colidem frontalmente com as da apresentadora. Dessa forma, a entrevista seria permeada

¹ Essa entrevista está disponível no site: < <https://youtu.be/Myb0yUHdi14> > Acesso em 05 jun 2018.

por momentos de antagonismos e, conseqüentemente, tensões, sendo rico em recursos linguísticos (e extralinguísticos, que não serão abordados aqui) que visem o reequilíbrio entre os interlocutores, de modo a permitir a coconstrução do texto até o término da interação.

A investigação foi conduzida com base na teoria da polidez de Brown e Levinson (1987) e na dicotomia *polidez* x *cortesia* apresentada por Koch e Bentes (2008).

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE POLIDEZ E CORTESIA

2.1. A TEORIA DA POLIDEZ SEGUNDO BROWN E LEVINSON

Emprestando o conceito original de face de Goffman, como sendo a imagem de si que todo indivíduo quer que os outros tenham, Brown e Levinson (1987) elaboram sua teoria da polidez partindo da ideia de que todas as interações são potencialmente ameaçadoras e que o seu equilíbrio depende dos esforços despendidos pelos interlocutores em atenuar ou mesmo anular essas possíveis ameaças.

Segundo os mesmos autores (*idem*), a potencialidade ameaçadora dos atos linguísticos deve ser medida de acordo com três fatores: a) a distância social entre os interlocutores; b) a relação de poder entre eles; e c) o grau de imposição de determinada intervenção sobre os desejos e autodeterminação do interlocutor (este último sendo culturalmente determinado).

Como o objetivo dos interactantes é o desfecho conversacional harmônico e de acordo com seus anseios comunicativos, eles fazem uso de certas estratégias, que os autores denominaram de polidez positiva (quando o que se visa proteger é a face positiva do interlocutor) ou negativa (quando a diminuição da ameaça à face negativa do interlocutor é o foco).

No gênero entrevista, pode-se observar a utilização de diversas estratégias de polidez, pois, como afirmam Aquino, Andrade e Fávero (2000, p. 73):

[...] É preciso que haja empatia entre os interlocutores e sua manutenção está diretamente relacionada às estratégias de polidez. Observa-se que alguns tópicos discursivos podem-se colocar como mais ameaçadores para determinados entrevistados e, nesse caso, o entrevistador pode, estrategicamente, formular seus enunciados de modo polido, sem deixar de perguntar sobre o assunto.

Numa entrevista televisiva, as conseqüências das manifestações tanto do entrevistador quando do entrevistado estendem-se além daquela relação interpessoal, haja vista a existência de audiência (presente ou composta de telespectadores) e a possibilidade de registro e divulgação em material permanente (o vídeo estudado aqui, por exemplo, pode ser acessado livremente, a qualquer hora e por qualquer pessoa, na plataforma de vídeos do Youtube). Nas palavras de Aquino (2008, p. 366):

Há o reconhecimento em nossa sociedade de que ser cortês é tratar com civilidade, é ser gentil, educado, é preservar a imagem do outro em interações privadas, mais ainda em interações públicas, em que interagem outros participantes ou que sejam veiculadas pela mídia, em que se expõe em maior escala a face do interlocutor. Por outro lado, a descortesia pode ser associada à grosseria, à rudeza. Ser descortês

corresponde a ferir a imagem do outro, expondo-o publicamente. Pode estar associada à desconsideração do outro, à desconsideração do dizer do outro, à negação de seu dizer.

Portanto, o alcance e os efeitos de determinadas atitudes que ocasionem ameaças ou salvaguardas às faces dos interlocutores extrapolam a mera harmonia na conversação face a face e a manutenção de um certo equilíbrio entre eles: a repercussão de eventuais deslizos ou inobservâncias àquelas normas de polidez acarretam uma exposição de sua imagem pública e social e tendem a ser consideradas bem mais graves do que em outros gêneros menos complexos.

Segundo Aquino, Andrade e Fávero (2000, p. 73), a polidez em uma entrevista acaba, então, sendo um “elemento imprescindível para que ela transcorra de modo a se alcançarem os objetivos a que se propõe”. Nesse estudo, vemos que nos momentos de maior tensão, o uso das estratégias de polidez acaba tendo esse efeito de atenuação da aparente animosidade entre os interlocutores.

2.2. A CORTESIA VERBAL

Como parte do suporte teórico dessa análise, segue-se aqui a dicotomia *polidez* x *cortesia* proposta por Koch e Bentes (2008, p. 29), segundo a qual “a polidez está mais ligada às normas, convenções e princípios gerais que presidem a interação pela linguagem em determinada cultura”. As autoras (*idem*) defendem que a polidez tem mais a ver com a educação, com as regras gerais da interação social.

A cortesia, a seu ver, “estaria relacionada a uma tomada de atitude por parte do indivíduo que leve ao reconhecimento de sua distinção em relação ao outro” (KOCH; BENTES, 2008, p. 29); seria mais uma questão de demonstração de afeto, de consideração em relação à pessoa do interlocutor.

Em linhas gerais, na interação verbal, os interactantes podem/devem fazer uso de recursos visando a manutenção da harmonia e a atenuação das potenciais ameaças inerentes à conversação (polidez) ou, querendo, usar estratégias linguísticas para manipular as considerações subjetivas de seu interlocutor (no caso da entrevista televisiva, da audiência também), pois:

[...] a presença destes recursos [...] revela também uma forma de representação positiva desse *eu*, considerando que traços de positividade (*bem educado, polido, cortês*) são atribuídos tanto a esses recursos, como aos sujeitos que dele se utilizam. (KOCH; BENTES, 2008, p. 36) (grifos no original)

Como exemplos de estratégias de cortesia, as mesmas autoras citam marcas de atenuação, uso de formas verbais específicas (futuro do pretérito, imperfeito do indicativo e do subjuntivo etc), verbos modais, fórmulas chamadas *disclaimers*, enunciados justificativos, perguntas indiretas, certos marcadores discursivos (introdutores, interruptores e de mudança de tópico), entre outros (KOCH; BENTES, 2008, p. 33).

Na entrevista televisiva objeto do presente estudo, pode-se observar diversas realizações linguísticas dessas marcas de cortesia. Deve-se levar em consideração, para entender melhor a função sociodiscursiva do uso dessas estratégias, as posições sociais dos interlocutores: a entrevistadora é

tida como uma jornalista já consagrada, ou seja, uma figura de credibilidade perante sua audiência, o que, no contexto em questão, confere-lhe uma posição de destaque em debates de que participa. Esse status acaba por aumentar a nível hierárquico já presente naquela interação.

O entrevistado, por sua vez, é pessoa de grande notoriedade, líder religioso e formador de opinião. Seu posicionamento veemente muitas vezes passa a impressão de que domina o ambiente discursivo, revertendo uma certa expectativa da audiência e dando ensejo a movimentos reparadores ora dele próprio, ora da entrevistadora, para que as posições voltem à normalidade do gênero conversacional e ela volte a gerenciar os turnos e os temas debatidos no programa.

3. ANÁLISE DE DADOS

Partindo da base teórica apresentada, foi feita uma análise da entrevista televisiva, com exemplos do uso de estratégias de polidez, num trabalho de faces (*facework*) entre os interlocutores, bem como de cortesia, visando a consecução de um obséquio, a construção de uma imagem pública mais favorável (de gentileza, por exemplo) ou, ao menos, evitar uma interpretação neutra ou negativa do público em relação a sua imagem (indiferença, insensibilidade ou mesmo rudeza, grosseria).

Os interlocutores serão identificados nos excertos como MG (Marília Gabriela – entrevistadora) e SM (Silas Malafaia – entrevistado). Em cada um dos trechos será identificado o momento de início da troca de turnos destacada, sob a notação XX:XX. Nos momentos de maior tensão, serão apontadas as alterações no tom de voz deles, pois, apesar de não ser o escopo dessa pesquisa as marcas não linguísticas, elas acabam por causar uma alteração circunstancial relevante para a contextualização e avaliação dos interlocutores que visam a restituição do equilíbrio na conversação. As transcrições seguem as normas para transcrição previstas em Preti (1999).

3.1. MANIFESTAÇÕES DE POLIDEZ

Como mencionado acima, no *corpus* sob análise, a polidez pode ser observada em diversos trechos, principalmente em virtude do comportamento polêmico do entrevistado e o claro posicionamento antagônico entre os interlocutores. Dessa forma, o trabalho de face torna-se mais importante para que se consiga manter o equilíbrio de suas posições e, assim, levar a conversa a um desfecho satisfatório.

Algumas manifestações serão destacadas abaixo. Logo no início da entrevista, há uma troca de marcas de polidez entre os interlocutores:

- (1) 0:50
MG: pastor... antes de mais nada **muito obrigado pela presença em nossos estúdios**
SM: **eu é que agradeço**

Essa troca de gentilezas demonstra uma certa preocupação da anfitriã com a ameaça à face negativa do entrevistado, que se dispôs a participar do evento e dedicar seu tempo para prestigiar o

programa da entrevistadora. Além disso, já há um enaltecimento da face positiva dele, o que serve para amenizar as potenciais ameaças à face que irá sofrer pelos tópicos e perguntas a serem feitas.

Vale ressaltar que a expectativa é de um encontro com alto grau de animosidade, devido às opiniões opostas dos interlocutores acerca dos temas da entrevista. Esse tipo de introdução também serve para estabelecer um ponto de partida amistoso, visando a evitar um desconforto inicial pela audiência (ouvinte não ratificado).

A resposta de SM, com um agradecimento de volta, também é uma forma de atenuar a ameaça à face positiva da entrevistadora mediante o agradecimento.

Mais à frente, há um jogo bastante interessante entre os interlocutores que versa sobre o uso dos vocativos durante os momentos de menor e maior tensão, ou como estratégias de argumentação. Em diversos trechos, eles se chamam de diferentes formas, de acordo com o efeito que imaginam causar no andamento da interação e na audiência.

Em relação ao uso de vocativos, Capella (2009) diz que eles podem significar uma indiretividade não convencional e, conseqüentemente, uma estratégia de polidez positiva, caso seja a intenção do falante alcançar ou manter o equilíbrio entre os interlocutores – o que ocorre frequentemente numa conversa normal.

Nessa entrevista, tanto o entrevistado como a entrevistadora manipulam o uso dos vocativos de acordo com os efeitos que pretendem causar na interpretação pelo outro e pela audiência. Em alguns momentos, o uso de determinado termo resulta numa ameaça à face do interlocutor (como quando se chamam pelo nome Silas/Gabriela, apenas). Esse chamamento desobedece às expectativas de sujeição às normas de uma entrevista comum e cria uma certa desarmonia, pois chamar o líder religioso pelo primeiro nome gera estranheza e pressupõe uma igualdade de posições – o que acaba por ameaçar sua face positiva.

Por outro lado, o entrevistado chama a entrevistadora de “filha” em dois momentos (16:02; 24:48), termo não esperado para o contexto e que o alça a uma posição superior, resultando em uma ameaça à face de MG. Em relação a esse aspecto, destaca-se o primeiro momento em que esse jogo passa a ser operado pelos interlocutores.

Após algumas trocas entre o uso dos termos “você” e “o senhor”, que pragmaticamente se diferenciam pela ideia de proximidade/intimidade e afastamento/respeito, respectivamente, a entrevistadora decide abordá-lo diretamente, perguntando-lhe por sua preferência:

(2) 9:55

MG: agora... quando VOCÊ FALA... **eu/eu às vezes misturo você e o senhor**

SM: **você pelo amor de Jesus**

[

MG: tá bom... quando você fala... dessa... quando você... é... divaga... em cima dessa teoria da prosperidade

Com isso, eles estabelecem o que Goffman chama de *common ground*, por meio da permissão do outro para chamá-lo(a) informalmente. É após esse momento que se vê a manipulação do uso do vocativo de acordo com o efeito argumentativo pretendido pelos interlocutores, além da constituição de

desequilíbrio de parte a parte e a restituição do equilíbrio à medida que o texto vai sendo coconstruído pela troca de turnos.

Eles alternam entre o uso do primeiro nome, o nome e sobrenome do interlocutor e os epítetos que os nomeiam popularmente (Gabi e pastor). Para a ilustração do que se afirma, foi selecionado um trecho (3), em que se podem ver exemplos o uso dessa estratégia:

(3) 14:22

SM: então... você tem um grupo... é assim que se faz as pesquisas...você tem grupo de mil pessoas... onde... TRINta... por cento... não vou dizer mais... TRINta por cento abandonou a fé reclamou que perdeu tudo... agora você tem um grupo de mil pessoas onde um ou dois estão reclamando... esse número... **ô Gabriela** não é pastores... não é/não somos nós eu num mudo vida de ninguém... eu num transformo ninguém... a verdade é que DEUS tá interessado no bem-estar do homem... então o que eu digo pra você é o seguinte... VAI LÁ NO POVO... como é que uma pessoa **Marília Gabriela** fica TRINta anos numa igreja... QUARENTA ANOS numa igreja... dando oferta e dízimo e NÃO TEM BENEFÍCIO NENHUM... é um imbecil um idiota

[
MG: não não

SM: então como é que ele...

[
MG: não não

SM: o maior beneficiado são as pessoas

[
MG: eu acho

SM: e não a igreja

[
MG: EU ACHO que encontra um conforto... um tipo de conforto

[
SM:
NÃ::O... encontra muito mais

MG: um conforto um estímulo... MA::S... ô...ô **Silas**...

[
SM: **Gabriela**

MG: VOCÊ FALA/VOCÊ FALAR que alguém não vai ficar numa igreja por uma pessoa... EU GARANto pra você quem tá nos vendo tá achando você muito mais interessante do que eu porque eXISte

[
SM: não

MG: uma capacidade de liderança... uma maneira de se expressar

Quando o assunto passa a ser religião, é de se esperar que o entrevistado, pastor, passe a dominar o turno e seja visto como detentor de uma posição hierárquica superior em detrimento da apresentadora. O desequilíbrio fica mais evidente com o aumento do tom de voz do locutor, aliado ao seu uso do vocativo (chama-a pelo primeiro nome). MG usa de sua prerrogativa de gerenciadora e assalta-lhe o turno, chamando-o também pelo primeiro nome, demonstrando sua autoridade e equilibrando o diálogo. Assim, com a ameaça à face positiva do líder religioso, salva sua face como entrevistadora e tenta retomar o controle da conversação.

Quando estavam falando de temas polêmicos, os tons de voz se alteravam, ora aumentando, ora diminuindo. O aumento de tom de voz caracteriza uma tensão maior na interação, afastando a ideia de cortesia e dando a impressão de que, a qualquer momento, o diálogo poderia ser interrompido (muitas vezes, essa estratégia de elevação do tom de voz tinha de ser compensada com gestos, como a aquiescência com a cabeça ou linguisticamente – com expressões como “ – Aahhh”, “ – Entendo”).

3.2. MANIFESTAÇÕES DE CORTESIA

Seguindo a ideia de cortesia de Koch e Bentes (2008), pode-se afirmar que ela se faz presente em diversos trechos da entrevista, com finalidades semelhantes. Os exemplos retirados e analisados abaixo ilustram o uso dessas estratégias por ambos os interlocutores.

No momento em que MG questiona SM acerca de reportagem da revista Forbes, que diz que ele é um dos pastores mais ricos do Brasil (informação esta de grande impacto na mídia à época e veementemente refutada pelo entrevistado), SM contesta a informação, afirmando que essa reportagem leva as pessoas a pensarem que estaria “roubando”. Por utilizar termos fortes e não partilhados pela entrevistadora, ele marca seu discurso com um pedido de desculpas para diminuir a carga de imposição de suas assertivas:

(4) 2:08

SM: o que subentende o ser humano é um ser inteligente que raciocina que/ perai... esse cara tem trezentos milhões tá roubando de gente

MG: não não não... tá/

SM: tá metendo a mão... eu gosto de ser eu **desculpa eu gosto de ser muito franco** esse cara tá com essa grana toda porque tá metendo a mão em alguma coisa... aí vamo lá... aonde é que tá a mentira e a safadeza...

SM faz uso de um pedido de desculpas para atuar com veemência e com um linguajar mais coloquial e, no mesmo momento, não permite que a entrevistadora tome seu turno. Para não passar a ideia de rudeza, utiliza-se de o que Koch e Bentes (2008) chamam de cortesia negativa ou atenuadora, pedindo desculpas e usando um enunciado justificativo. Desta forma, eleva a entrevistadora a um patamar de superioridade e atenua a imposição de sua atitude, que poderia ser considerada inadequada por ela (que deve ter domínio sobre a distribuição de turnos durante a interação) e pelos ouvintes não ratificados.

Esse recurso é utilizado por SM em outro momento (ainda falando dessa reportagem), com intenção semelhante:

(5) 5:18

SM: então... eu não posso aceitar que uns caras vêm fazer uma coisa

[

MG:

pastor

SM: com um objetivo que ESSE é o objetivo... é colocar um bloQUEIO na sociedade... que tudo que é pastor o que ele tem... ou foi... ou foi rouBAdo dos fiéis

que é um bando/**desculpa a expressão** de otários... certo? então eu fiquei nervoso com esse negócio

Logo em seguida, MG resolve sinalizar uma discordância com as alegações do entrevistado, usando um modalizador para atenuar essa afronta e diminuir o conflito que poderia ser gerado por ela:

(6) 5:18

SM: **eu vou contestar um pouco...** a revista Forbes é uma revista que trata basicamente de fortunas... e não é novo... é associado a: à reliGIÃO... ah/a TODas as religiões... digamos... não tô isentando a católica... as religiões... são associadas a forTUnas

Como defendem Koch e Bentes (2008, p. 34), “uma forma de mostrar cortesia verbal é não fazer asserções peremptórias, produzindo um discurso autoritário”. Nesse caso, a introdução da discordância com o uso de metalinguagem e o uso de um atenuador demonstram a intenção de salvaguardar a face do interlocutor da ameaça que representa a opinião contrária à sua.

Em outro momento, SM, para responder à alegação da revista mencionada, resolve apresentar documentos que comprovem seu patrimônio. Como sabe que a apresentação de documentos não é uma prática desses programas – até porque não há a possibilidade de checagem de sua autenticidade e veracidade –, ele decide tecer elogios à apresentadora, objetivando obter dela essa concessão (e, conseqüentemente, a confirmação da validade do argumento, caso ela ateste, com sua credibilidade de jornalista, as “provas” em questão).

(7) 2:30

SM: eu vou fazer **porque você tem credibilidade** tô sendo honesto... **se eu tivesse em outro programa um outro jornalista mas como você é uma jornalista de MUITa credibilidade...** então EXCLUSIVAMENTE aqui para você... aqui... e no MEU programa de tv... porque eu não devo nada não tenho nada a temer... eu tenho aqui o espelho de bens do meu imposto de renda tá aqui coisa sigilosa que ninguém dá ninguém abre... eu tô aqui com ele... ((folheia algumas páginas no balcão))

SM: o meu imposto de renda/depois você pode olhar o final... onde diz sobre o patrimônio que eu tenho... é QUATRO MILHÕES DE REAIS

Como afirma Álvarez (2007 apud KOCH; BENTES, 2008, p. 31):

Quando jogamos o jogo da cortesia, movemo-nos num mundo ao revés: um lugar onde aparentemente quando dizemos ‘pode me passar o sal’, não perguntamos simplesmente, mas sim manipulamos o outro para que faça algo por nós. Porém, não somente isso, mas que, por alguma razão, estamos em condições de requerer algo de alguém, enquanto dissimulamos o nosso poder. Sabemos, ao mesmo tempo que, ao jogar o jogo da cortesia, ganhamos indulgências.

Nesse caso, a tentativa de SM de obter a indulgência não rende frutos dentro da entrevista (provavelmente em virtude da experiência profissional da apresentadora), mas pode servir de argumento crível para os ouvintes não ratificados.

Após isso, ele continua a explorar o documento apresentado, descrevendo os bens, tentando

dar credibilidade às potenciais provas apresentadas e convencê-la a levá-las em consideração para a coconstrução da narrativa acerca do tema em questão. A entrevistadora, apesar de não interrompê-lo na justificativa, cedendo-lhe o turno, não esboça qualquer manifestação, permanecendo impassível e imóvel frente à papelada no balcão da entrevista. Dessa forma, demonstra ao interlocutor e ao público não permitir o uso de documentos, não corroborando com a argumentação do entrevistado, mas apenas permite-lhe que proteja sua autoimagem pública face à ameaça que a reportagem trazida à entrevista causou.

No final da entrevista, SM aproveita a despedida para marcar linguisticamente sua cortesia, falando mansamente que deseja que o Deus em que ele crê abençoe MG. Sabendo das crenças distintas da entrevistadora, ele usa a estratégia de cortesia de querer o bem do próximo, mesmo que este pense diferente, para falar com a audiência. Como líder religioso, aproveita para cultivar uma imagem bondosa.

(8) 44:23

MG: olha aqui... obrigada pela entrevista

SM: **Deus te abençoe... viu?... eu desejo é que esse Deus que eu creio... se revele cada vez mais a você...** e que as pessoas que estão nos assistindo... eu não conheço as pessoas... não sei o que está acontecendo com elas... mas eu/**se você me permitir... eu quero liberar uma palavra...** talvez precisando de cura... talvez gente sem paz... talvez gente perturbada com as coisas da vida... **que DEUS se manifeste a você trazendo paz alegria e equilíbrio**

MG: **que o MEU Deus... que não sei se é o mesmo seu... te perdoe ((risos))**

SM: aí ele me perdoa... porque eu sou pecador

MG: obrigada Silas

SM, demonstrando ter ciência de que a entrevistadora pode interromper sua fala, pois ele está, na verdade, se direcionando ao público e subtraindo-lhe o papel de interactante na conversação, conseqüentemente ameaçando sua face, decide fazer uso de outra estratégia de cortesia, colocando-se em posição inferior e pedindo sua permissão para falar com a audiência. Desta forma, além de diminuir a ameaça à face positiva da entrevistadora, consegue sinalizar expressamente para os ouvintes ratificados o que já havia iniciado sub-repticiamente. Ademais, com isso, conseguiu o compromisso da entrevistadora de que não interromperia o seu turno (o que Álvarez chamaria de “indulgência”).

Ainda assim, MG, buscando preservar sua face da ameaça trazida pela conduta do pastor, que passou a dominar o turno com uma “propaganda” de si, respondeu com uma ironia, terminando a sua fala com risos para amenizar um momento de tensão criado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista televisiva mostra-se um campo fértil para análises do uso oral da língua. As especificidades desse gênero trazem considerações de extrema relevância para os estudos sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos.

O *corpus* analisado demonstra a aplicação da manipulação de normas pragmáticas pelos interlocutores, especialmente normas de polidez e cortesia, de modo a conduzir, conjuntamente, a

conversação ao fim proposto, sem interrupção ou constrangimento a qualquer das partes e à audiência.

Como os participantes são pessoas públicas com posições antagônicas nos temas que seriam abordados na entrevista e como há uma preocupação muito grande com os ouvintes ratificados, pois trata-se de um programa de alto impacto como formador de opinião, o uso eficiente das estratégias de polidez e cortesia se mostra imprescindível para a construção ou manutenção de uma imagem pública positiva, o que faz com que, em vários momentos, essas estratégias sejam manifestas.

Ademais, a observação desse evento interacional demonstrou a possibilidade de se analisar separadamente estratégias de cortesia utilizadas pelo par entrevistadora/entrevistado, segundo a dicotomia apontada por Koch e Bentes (2008). Seus efeitos também ficaram evidentes, pois neste caso, juntamente com as estratégias de polidez, visam à preservação da face ou mesmo enaltecimento dessa sua imagem de tolerantes à opinião diversa do outro e de compreensivos, ainda que pensem que o outro esteja errado.

Assim, a análise desses recursos linguísticos (polidez e cortesia) no contexto da entrevista televisiva mostra-se importante, pois estudar o funcionamento dos mecanismos empregados pelos interlocutores em sua permanente tentativa de resgate ou manutenção do equilíbrio nas interações verbais em situações específicas (neste caso, preocupação maior com sua imagem pública, sua credibilidade e com a audiência em si) ou na construção de determinadas imagens durante o evento conversacional permite-nos ter uma melhor ideia do desenvolvimento desses eventos comunicativos e de regras que norteiam o uso da língua em alguns contextos da vida social.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Zilda. Cortesia e descortesia em debates radiofônicos. In: PRETI, Dino (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 355-75.

AQUINO, Zilda; ANDRADE, Maria Lúcia; FÁVERO, Leonor. Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, n. 4 v. 1, p. 67-77, 2000.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAPELLA, Débora. *Um estudo descritivo do vocativo em linguagem oral para português L2*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC-RJ, Rio de Janeiro.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 1967/2011. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva.

KOCH, Ingeldore. Especificidade do texto falado. In JUBRAN, Clélia (Org.). *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 39-46.

KOCH, Ingedore; BENTES, Anna. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, Dino (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 19-39.

PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

André Monteiro Diniz

O autor possui graduação em Letras e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará. É doutorando no Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP) e professor assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA); tem experiência docente em nível superior na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada - mais especificamente em ensino e aprendizagem de línguas, sociolinguística, pragmática e interculturalidade. E-mail: andremdiniz@gmail.com

Enviado em 30/04/2018.

Aceito em 30/2018.

GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CHARGE: UMA (RE)LEITURA AMPARADA NAS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS DOS NOVOS LEITORES

DISCURSIVE GENRE MULTIMODAL CHARGE: A (RE) READING SUPPORTED IN THE INTERTEXTUAL RELATIONS OF THE NEW READERS

**Ernani Cesar de Freitas
Viviane Demetrio da Silva Scariot
UPF**

Resumo: Este artigo apresenta a análise realizada em uma charge, a qual faz parte das inúmeras postagens referentes à rivalidade que existe no RS entre os torcedores da dupla grenal: Grêmio x Internacional. O objetivo geral visou estabelecer uma relação entre o texto verbalizado com o imagético e o poder de construção de sentido que se projeta com os diferentes tipos de leitores. A análise tem como suporte teórico as contribuições de Bakhtin (2016), com os conceitos de gênero discursivo; Kress (2000), com a multimodalidade; Grupo de Nova Londres (2000) e Rojo (2012), com os multiletramentos; Bazerman (2007), com a intertextualidade e Santaella (2004; 2013), quanto aos leitores contemplativo, movente, imersivo e, principalmente, o ubíquo. A pesquisa realizou-se de forma descritiva e bibliográfica, uma vez que partindo do aparato teórico escolhido foi sendo tecida a análise. Através desse artigo, foi possível evidenciar que as novas maneiras de ler e compreender os diferentes gêneros é desencadeada por elementos anteriores que dão sentido ao discurso através da ubiquidade.

Palavras-chave: Charge. Discursividade. Sentido. Ubiquidade.

Abstract: This article presents the analysis performed in a cartoon, which is part of the innumerable posts regarding the rivalry that exists in RS among the fans of the double grenal: Grêmio x Internacional. The general objective was to establish a relationship between the verbalized text and the imagery and the power of meaning construction that is projected with the different types of readers. The analysis has as theoretical support the contributions of Bakhtin (2016), with the concepts of discursive gender; Kress (2000), with multimodality; Group of New London (2000) and Rojo (2012), with multiliteracy; Bazerman (2007), with intertextuality and Santaella (2004; 2013), for readers contemplative, moving, immersive and, mainly, the ubiquitous. The research was carried out in a descriptive and bibliographical way, since starting from the chosen theoretical apparatus the analysis was woven. Through this article, it was possible to show that the new ways of reading and understanding the different genres is triggered by previous elements that give meaning to the discourse through ubiquity.

Keywords: Cartoon. Discursiveness. Sense. Ubiquity.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como tema norteador os novos tipos de leitores, (re)construídos ao longo da História, ancorados na teoria de Lucia Santaella (2004; 2013), percebido no gênero discursivo multimodal charge. A delimitação por essa linha de análise foi feita em virtude de que a leitura é o elemento desencadeador de comunicação entre os homens, sem a qual não é possível existir uma relação satisfatória de interação.

A contribuição desse estudo foi percebida na medida em que se constata que a língua somente assume seu papel comunicativo quando é posta em ação, ou seja, quando é utilizada por seres que buscam um “poder” pela palavra, através da troca de informações oportunizada pela fala.

A questão norteadora estabeleceu-se assim: o texto verbalizado e o imagético inseridos em um gênero discursivo multimodal – charge – estabelecem uma relação ampla de sentidos com os novos tipos de leitores. Para tanto, será levado em questão o fato de que o êxito dessa relação depende dos elementos linguísticos utilizados na construção do texto e compreendidos nas diferentes posturas leitoras que ampliam os sentidos.

O objetivo geral deste artigo foi analisar as relações intertextuais estabelecidas pelos diferentes tipos de leitores na comunicação, ou seja, posturas colocadas à prova pelas tendências tecnológicas da atualidade moderna, onde novas formas de ler e compreender o mundo são constantemente (re) formuladas. A análise mostrará que na charge a postura do leitor é fator diferencial na construção do sentido, pois acontece uma apropriação do uso da língua, inserido no contexto crítico-satírico.

A metodologia utilizada partiu da pesquisa bibliográfica descritiva. Os autores que embasam a análise são Bakhtin (2016), com os conceitos de gênero discursivo; Kress (2000), com a multimodalidade; Grupo de Nova Londres (2000) e Rojo (2012), com os multiletramentos; Bazerman (2007), com a intertextualidade e Santaella (2004; 2013), com os novos tipos de leitores, ubiquidade. Essa interligação de conceitos é necessária para compreender as múltiplas maneiras que um mesmo texto precisa ser explorado para significar.

A análise desenvolveu-se com abordagem qualitativa, porque levou em conta o conteúdo presente no texto, mostrando elementos sociais que estão representados através do poder de persuasão do outro pelo uso adequado do contexto linguístico, desencadeando a aceitação entre uma ou outra cor, um time ou outro, ou seja, ou Grêmio ou Internacional.

O trabalho em questão tem como *corpus* uma charge denominada *Grenal em família*, a qual foi publicada no Jornal Zero Hora, Revista Donna, datada de 24 e 25 de junho de 2017. Esse texto enquadra-se no gênero discursivo multimodal – charge –, pois faz uso da imagem dos interlocutores – personagens, para estabelecer o sentido global, ou seja, utiliza-se de outro recurso que não somente o verbal, com suas regras e nomenclaturas.

O gênero discursivo analisado é a charge, a qual é uma representação pictográfica, geralmente de caráter burlesco e caricatural, de fatos políticos ou, no texto em questão, social, que representa conhecimento das pessoas. Encontrada, principalmente, em jornais, em forma de desenhos, acompanhada por frases curtas. O autor das charges, o chargista, não é uma pessoa que somente sabe desenhar.

Também sabe expressar corretamente uma ideia. De preferência, deve fazê-lo de forma simples com o objetivo de produzir risos.

Geralmente esse humor é produzido pelo fato de o chargista assumir uma postura contrária e irônica em relação ao seu objeto de análise. Uma charge a favor dificilmente gerará riso, pois não é crítica face a um determinado elemento do real. Enfim, esse gênero discursivo multimodal relaciona-se a um fato diário ou semanal, representa o agora (temporalidade).

Este estudo está estruturado conforme as seguintes seções: fundamentação teórica, na qual são apresentados os principais elementos relacionados à discursividade, multimodalidade, intertextualidade e leitores contemplativos, moventes, imersivos e ubíquos; metodologia de pesquisa, onde são desenvolvidas as categorias relacionadas aos procedimentos metodológicos utilizados ao longo do trabalho; análise do corpus, na qual é possível relacionar a teoria apresentada com a prática, ou seja, com a língua em ação no processo comunicativo, e as considerações finais.

1 DISCURSIVIDADE, MULTIMODALIDADE, INTERTEXTUALIDADE: RELAÇÕES QUE ESTABELECEM SENTIDO

O *corpus* da pesquisa é o gênero discursivo multimodal charge, pois sua construção está relacionada às condições de produção do sentido, ao mesmo tempo, crítico e satírico. Em outras palavras, o modo como o texto foi elaborado e a forma como ele chegará até o seu público leitor, porque qualquer gênero utilizado vem impregnado de elementos anteriores, não nasceu do nada. Assim, constata-se que a intertextualidade é fator marcante e presente em todo e qualquer texto.

Não existe nenhum ato humano que não esteja atrelado à linguagem, em todos os momentos do cotidiano é necessário estabelecer a troca de palavras para entender o meio social em que se vive. Por isso que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Qualquer atitude está marcada pelo processo de uso da língua, pois ela é o nosso mecanismo de comunicação com o outro e com o mundo e toda atividade de troca comunicativa encontra-se inserida em algum gênero, tendo em vista que eles fazem parte do processo de interação.

Dessa maneira, cada enunciado apresenta suas particularidades e seus objetivos bem definidos, por esse motivo é que são necessários vários gêneros para que a comunicação aconteça, uma vez que não é possível e nem viável comunicar-se sempre da mesma maneira, já que cada ocasião é única e exige uma forma específica de linguagem oral ou escrita.

Em todos os momentos comunicativos, os gêneros discursivos estão presentes, uma vez que não se pode interagir com o outro sem esperar dele uma resposta ao que lhe foi proposto, e isso acontece e direciona as novas formas de leitura porque as palavras selecionadas estão enquadradas em algum gênero com particularidades específicas.

Na concepção de XXXX (2011, p. 183), “os gêneros do discurso fazem parte de uma memória coletiva e a certa estabilidade que os caracteriza pode ser observada pelos elementos que os constituem organicamente: a construção (forma), o tema e o estilo”. Sendo assim, afirma-se que todo gênero discursivo apresenta particularidades específicas, dependendo do seu modo de apresentação

na relação com outros textos.

Bakhtin (2016) conceitua tais particularidades da seguinte maneira:

a) *tema*: tem a finalidade de provocar uma reação no leitor, garantindo a compreensão e a reação na relação dialógica;

b) *forma composicional*: implica estrutura e organização do enunciado produzido por um falante, ou seja, as palavras assumem um determinado valor conforme são empregadas pelo autor/locutor na busca da aceitação do leitor/ouvinte;

c) *estilo*: depende do modo como o locutor compreende e percebe seu destinatário, e do modo com que ele prevê sua atitude responsiva.

No momento da interação verbal, a escolha de um ou outro gênero que busque a comunicação não se configura como algo aleatório e sem objetivo, mas sim, leva em consideração elementos fundamentais que se situam na própria situação comunicativa: quem, o quê, com quem e para quê.

A atualidade tecnológica serve de atrativo e suporte para relacionar e articular novas formas de construir informação a partir de um gênero estabelecido. Não é mais possível perceber o texto como algo que teve finitude e acabamento com o ponto final, mas sim como elemento que compartilha de novos significados e interpretações. Por isso é que o texto verbalizado necessita de um aparato imagético, filmico, gráfico, entre outros, para atrair a leitura e possibilitar as relações intertextuais. A todos os novos e já existentes mecanismos que servem de fundamento ao texto inclui-se o termo multimodalidade, ou seja, as várias formas de se construir sentido.

A multimodalidade, fator marcante em charges, lembra que a semiótica humana reside nos âmbitos biológico e fisiológico. Por meio dos sentidos que o corpo humano interage com o mundo, conforme Kress (2000). Assim sendo, podemos compreender, interpretar e interagir com um texto utilizando um ou mais meios, pois somos dotados de recursos que tendem a ampliar nosso campo de informação.

Outro fator determinante na relação do texto, seu conteúdo e sentido está atrelado aos multiletramentos, às novas maneiras de produzir conhecimento dentro de determinado contexto. Conforme o Grupo de Nova Londres (2000), as linguagens necessárias para fazer sentido estão mudando radicalmente em três domínios de nossa existência: nossa vida profissional, nossa vida pública e nossas vidas pessoais. Conceitos antigos são reformulados para se adequar às novas necessidades que o meio educacional e social impõe.

Roxane Rojo (2012, p. 19) também contribui neste estudo quando aponta características que fundamentam os multiletramentos:

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

As leituras previstas para esse mundo moderno necessitam de um leitor nunca ativo como antes. É preciso articular o maior número de informações num espaço de tempo cada vez menor, pois a vida atual faz essa cobrança. Ao ler é preciso também articular relações novas e cabíveis àquele

contexto, uma vez que ver não basta para saber, faz-se necessário assimilar. Isso somente é possível se o leitor possuir uma visão de mundo ampliada, se conseguir relacionar conhecimentos existentes com os que ainda estão sendo projetados, uma visão futurística dos novos suportes de comunicação.

Dessa maneira, o conceito de multiletramentos associado ao da intertextualidade são atribuições extremamente pertinentes para se fazer compreender e interpretar todo e qualquer gênero. Pois, para entender, assimilar e (re)significar é necessário fazer uso de conhecimentos já adquiridos e, ao mesmo tempo, relacionar com outros que não compõem a produção atual somente, mas que foram elencados em outras anteriores.

Toda produção textual é impulsionada por textos anteriores, nenhum texto é totalmente sozinho e original. A *intertextualidade* é fundamental na produção do texto, pois nenhum texto vem do nada. É o processo de incorporação de um texto em outro para reproduzir ou transformar o sentido, uma vez que a intertextualidade é o diálogo entre textos no plano da expressão. “A intertextualidade constitui uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita, pois os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos”, de acordo com Bazerman (2007, p. 92), ou seja, é uma das formas de diálogo entre os diferentes textos que constituem o discurso.

Em muitos casos, a intertextualidade é que permitirá recuperar o sentido, já que muitos textos somente serão compreendidos quando relacionados a outros que compartilham informações comuns. É um fator de coerência e é relativo a outros textos e a outras formas textuais, sendo que ocorre intertextualidade quando um produtor do texto repete expressões, enunciados, trechos de outros textos; e o entendimento do conteúdo acontece porque há o intercâmbio constante de informações entre um e outro texto.

Na sequência, são apresentadas as concepções de Lucia Santaella quanto aos diferentes tipos de leitores, os quais estabelecem as relações diversas que desencadeiam no sentido global do texto. Essas contribuições são essenciais para o desencadeamento da análise e articulações com os conceitos apresentado.

2 COMUNICAÇÃO MODERNA: LEITORES COM NOVAS ROUPAGENS

As transformações que acompanham a modernidade não podem ser desvinculadas das diferentes formas de ver, entender e compreender o mundo que avança na busca rápida, ávida e frenética de mais e mais informações. As novas formas de ler e interpretar textos mudou, assim como se transformaram os suportes de significação e transmissão de conhecimento.

Nessa perspectiva, Santaella (2004) apresenta os tipos de leitores contemplativo (meditativo), movente (fragmentado), imersivo (virtual) e ubíquo. O primeiro tipo de leitor é o contemplativo, aquele que prefere a leitura ampliada, aproximada da obra, pois “com a leitura silenciosa, o leitor podia estabelecer uma relação sem restrições com o livro e com as palavras, que não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las” (SANTAELLA, 2004, p. 20).

Esse tipo de leitor tem uma postura centrada, solitária, procura o acesso fácil ao livro, texto, obra de arte, ou seja, quer estar no mesmo ambiente que esses recursos de leitura, uma aproximação

maior. Pode ser percebido como alguém que aprende e compreende por meio do ato de meditar e contemplar a sua maneira, onde o silêncio precisa reinar.

Para o leitor movente, segundo tipo, o ato de ler configura-se como algo fragmentado, feito parte a parte, onde tudo se (re)significa, mudando para ser compreendido e facilitar o acesso à informação.

Esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível. Isso se acentua com o advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas. Onde termina o real e onde começam os signos se nubla e mistura como se misturam os próprios signos (SANTAELLA, 2004, p. 31).

Diante disso, relaciona-se esse tipo de leitor com um transeunte ou um motorista, ou um jogador, que a todo instante o mundo muda aos olhos. Tudo se transforma e ele necessita acompanhar e transitar por essas novas informações apresentadas, não é mais possível focar num único elemento, mas sim em todos que compõem aquele momento de leitura.

O terceiro tipo de leitor, classificado como imersivo, é aquele que está conectado à era digital e faz uso dos seus suportes tecnológicos para navegar no mundo mágico da leitura. É um leitor que faz uso dos multiletramentos a todo instante, pois se depara com recursos variados que exigem novas e amplas formas de se fazer interpretar.

De acordo com Santaella (2004, p. 32), “tendo na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem, esses signos de todos os signos estão disponíveis ao mais leve dos toques, no clique de um *mouse*”. Assim, o próprio leitor escolhe seu caminho de leitura, é ele que estabelece o quê, para quê, como e onde quer estar na viagem da leitura. A autora prossegue afirmando que “diferentemente do leitor do livro, que tem diante de si um objeto manipulável, a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido não é mais manuseada diretamente, imediatamente pelo leitor imersivo” (SANTAELLA, 2004, p. 32).

Esse leitor é livre, pode navegar por onde quiser, com um simples toque pode acessar mais e mais informações presentes em um ou outro link. O texto virtual é manipulado como um recurso que constrói conhecimento com acesso rápido e eficaz a tudo que está acontecendo no mundo, ou seja, acontece uma conectividade que liga mais e mais textos.

Como último tipo de leitor elencado por Santaella (2013), surge o ubíquo, aquele que recebe muitas nomenclaturas: novo, moderno, atual, conectado, ligado, ou seja, alguém que interage com tudo e com todos, que transita pelas e nas diversas redes, uma mescla entre os leitores moventes e imersivos, agrupando características pertinentes a ambos.

Historicamente, “o uso do adjetivo “ubíquo” tornou-se corrente no campo da computação para se referir a um tipo de computação que se localiza entre a computação pervasiva e a computação móvel”. E também, “a comunicação ubíqua envolve a integração da mobilidade com os sistemas de presença distribuída” (SANTAELLA, 2013, p. 277). Esse novo leitor surgiu para dar conta das novas formas de comunicação e suportes que fazem parte da vida cotidiana moderna, na qual todos estão conectados, em qualquer tempo e lugar. A informação chega e expande-se de maneira muito fugaz,

o que resulta em economia de tempo e, conseqüentemente, em leitores preparados para lidar com a tecnologia.

Como parte integrante deste trabalho, seguem os procedimentos metodológicos e, na sequência, a análise do *corpus*, ou seja, o entrelaçamento dos conceitos apresentados com a prática efetiva da leitura.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* que compõe este trabalho é uma charge publicada no Jornal Zero Hora, Revista Donna, veiculada em 24 e 25 de junho de 2017. Para analisar esse gênero, utilizaram-se fundamentos teóricos da discursividade, multimodalidade, multiletramentos, intertextualidade e ubiquidade, os quais apresentam relação e interligação quanto à estrutura do trabalho.

A pesquisa apoiou-se em fontes bibliográficas e conceitos descritivos abordados na análise, além de introduzidos ao longo do texto. Em um primeiro momento, são elencadas as teorias pertinentes que embasam o trabalho, as quais, posteriormente, serão introduzidas através do *corpus*, para passar à análise.

A análise desenvolveu-se com base em alguns procedimentos metodológicos, como: relações dialógicas, interação verbal, aspectos sociais, novos tipos de leitores. Estes apontamentos nortearam o trabalho de forma a mostrar que durante o processo de leitura é necessário que exista entrelaçamento não somente das teorias, mas principalmente da maneira como esta se efetiva. As cores azul e vermelha, representadas nas roupas dos personagens da charge, foram analisadas, pois reafirmaram que a multimodalidade é um recurso interpretativo discursivo. A intertextualidade explícita também amparou a análise, uma vez que estava posta no texto, representada pelas palavras.

Dessa maneira, as relações dialógicas, assim como a ubiquidade, serão abordadas como uma nova forma de construir sentido com relação ao texto explorado. Durante o processo de leitura, novos mecanismos são (re)acentuados para que o ato de ler também assuma suas múltiplas funções sociais, com novos sentidos e relações.

4 ANÁLISE DO *CORPUS* (CHARGE) COM ENFOQUE NA UBIQUIDADE

O *corpus* utilizado para análise foi uma charge publicada no Jornal Zero Hora, Revista Donna, em 24 e 25 de junho de 2017, figura 01, na qual acontece uma alusão a um dos acontecimentos mais significativos do nosso estado, em termos de rivalidade sadia no esporte: o clássico Grenal. O texto relaciona esse acontecimento com o processo de gestação, onde um novo integrante da família está por chegar e, conseqüentemente, será tricolor ou colorado, pois não existe meio termo. Optou-se por esse gênero discursivo específico devido ao fato de que ele, ao mesmo tempo em que desperta o riso, também faz uma crítica social, ou seja, busca a aceitação do leitor, por meio do humor e da abordagem de um tema polêmico.

Figura 01- Grenal em família



Fonte: Jornal Zero Hora – Revista Donna (2017, p. 30)

Ao analisar a charge, percebe-se que o sentido nela existente é possibilitado pelas diferentes formas de leitura desencadeada. Os discursos presentes no texto reafirmam essa concepção na medida em que utilizam elementos exteriores e anteriores a essa produção para que ela assuma o sentido pretendido.

Conforme é salientado, os gêneros são essenciais nas relações sociais:

Ainda que os gêneros discursivos possuam características mais ou menos estáveis, são reelaborados, ressignificados, reacentuados a cada enunciação, pois novos acentos valorativos se inscrevem nas práticas discursivas, como um tom mais ou menos respeitoso, alegre, afetivo, que passam a refletir a individualidade do falante e a movimentar efeitos de sentido (XXXX, 2011, p. 182).

Assim sendo, evidencia-se que o duelo de cores é histórico no RS: Maragatos e Chimangos já disputavam a vitória de seus ideais e a glória em ostentar a sua bandeira. Aqui, ainda impera a resistência e o rosa continua sendo uma cor *feminina* e o azul representa o *masculino*. Herdamos o hábito de cuidar das pessoas de cabelos brancos, a dar-lhes a importância que merecem. Dessa forma, pode-se afirmar que o texto insere-se num contexto próprio de criação, uso e divulgação.

O verde dos campos e das matas estão presentes em nossas canções nativistas e na consciência ecológica que temos de que a preservação seguirá para os herdeiros do pampa, pois o dourado dos campos de trigo e outras plantas (já seca), prontas para serem colhidas indica como será o novo ano, economicamente falando.

No esporte, não poderia ser diferente: aqui as cores vermelho e azul convivem em paz, ao ponto de poder, nos jogos do GRENAL, a disputa ser acompanhada por torcidas mistas. Sim, colorados e gremistas dividem o mesmo espaço, sem maiores problemas. É uma disputa saudável, embora quando uma família espera por um rebento (filho, herdeiro) os pais testem o seu poder de persuasão,

tentando convencer o futuro herdeiro (a) a ser azul ou vermelho.

Destacamos que neste texto em questão, o seu sentido global é desencadeado quando é levado em conta o texto verbalizado mais o imagético, pois assim o leitor tem uma visão ampliada das intenções linguísticas desencadeadas com essa produção, significadas pelo seu cunho crítico-humorístico. Também é de suma importância estabelecer a ligação entre quem lê e quem escreve, pois a todo o momento um trabalha a palavra para satisfazer as expectativas do outro, uma vez que não é possível estabelecer uma troca verbal sem a participação do outro, acontecendo assim a relação dialógica.

Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 24-25) afirma que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

As imagens e o silêncio também fazem parte dessa relação dialógica estabelecida na charge, pois, ao simplesmente ouvir os dizeres e ficar pensando, no segundo quadrinho, o homem também estabelece uma ponte de troca comunicativa. Por isso é necessário compreender que esses elementos multimodais contribuem para estabelecer a relação entre os participantes desse processo, pois são pessoas se revelam conforme o tempo e espaço em que estão inseridas, ou seja, um contexto marcado.

O mesmo processo acontece ao final do texto, quando, no último quadrinho, a mulher não responde mais ao dizeres do homem, ela não apela à argumentação, ou seja, deixa claro que, diante do exposto, não precisa e nem adianta mais falar. A mãe, colorada fanática, com seu rubro vestido, explica ao pai gremista que “o bebê já ouviu tudo”. Com certeza, o que ela quis dizer é que os filhos aprendem pelo exemplo. O pai, encantado com a ideia, começa a entoar, em alto e bom som, o hino tricolor: “Até a pé nós iremos...”.

Ao observar a imagem do texto, é necessário recorrer aos mecanismos linguísticos para entendê-la no contexto, pois como se costuma afirmar “uma imagem vale por mil palavras”, mas não é possível dizer isso sem fazer uso das palavras. Assim, no gênero discursivo multimodal charge palavra e imagem estão atreladas para despertar o interesse do leitor.

É um texto que pode ser explorado pelo viés dos multiletramentos, pois o sujeito precisa compreender conceitos conhecidos para estabelecer o sentido e relacioná-lo com a realidade, uma vez que a charge é um gênero que transita por vários suportes e representa a interação social. De acordo com o Grupo de Nova Londres (2000), as pessoas criam e inovam através da hibridização, isto é, articulando de novas maneiras, práticas e convenções estabelecidas dentro e entre diferentes modos de significado, uma vez que a significação não acontece sempre da mesma forma, mas é preciso relacionar e convencionar a outros momentos enunciativos.

Por esse motivo, é que o texto, analisado como corpus deste trabalho, faz uso ao longo de toda a sua significação dos mecanismos do multiletramentos, pois o leitor tem a necessidade de adequar-se a essa nova realidade discursiva para compreender o sentido global, ou seja, conhecer novas culturas e

ideologias presentes no termo GRENAL.

Roxane Rojo (2012, p. 23) traz forte contribuição a este estudo quando afirma que “uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é quer eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais, etc.)”, desencadeando uma relação direta com os novos leitores concebidos por Lucia Santaella (2004, 2013). Dessa forma, a compreensão do texto estaria condicionada ao tipo de leitor que se encontra pelo caminho, ou seja, diferentes maneiras de se adequar a mesma informação ao seu mundo de multimodalidades.

Encontra-se em Bakhtin (2016) que, no gênero, a palavra comporta certa expressão social porque os gêneros correspondem a circunstâncias e temas típicos da interação social, o que acarreta significações específicas da palavra com relação à realidade concreta. Assim sendo, a linguagem verbalizada reflete uma realidade na qual: “*Até a pé nós iremos*”, significa muito mais do que um verso do hino gremista, mas uma vasta possibilidade de leituras, amparadas nas concepções das novas práticas. Não é somente um que adere ao chamamento, mas todos, pois a terceira pessoa do plural, seguida do verbo, desencadeia a compreensão de totalidade, grupo, junção em prol de um objetivo comum, a vitória no campo de futebol e na vida.

Também estabelece uma relação intertextual, uma vez que recorre a uma letra consagrada do Hino Gremista para desencadear sentido. A intertextualidade está marcada, explícita, pois apresenta recursos concretos, como a expressão *até a pé nós iremos*, próprio de outro gênero, para relacionar o sentido à charge. Conforme Bazerman (2007, p. 92), “nossa leitura e nossa escrita dialogam entre si à medida que escrevemos, em resposta direta ou indireta ao que havíamos lido anteriormente; e lemos relacionando as ideias que havíamos articulado em nossa própria escrita”. Dessa maneira, constata-se que o texto está relacionando-se com produções anteriores, em outros momentos do discurso.

A multimodalidade é representada pela imagem, o homem apresenta-se com a cor que representa o time do Grêmio, enquanto que a mulher ostenta seu traje, vestido, vermelho. O vermelho remete à paixão, pois essa cor é o símbolo do amor, da alegria, da vida e vendo a mulher em seu vestido fica mais evidente o seu poder de sedução. Sem o recurso da imagem, esse texto não teria o mesmo valor, pois uma imagem diz muito e essa assume significados relevantes: representa um duelo de ideologias, baseadas no espírito da rivalidade esportiva.

Na concepção de Kress (2000), a multimodalidade acompanha a era atual estabelecendo certo grau no qual a intenção de produção e interpretação coincide dependendo do contexto de uso e do sentido pretendido. Por se tratar de um gênero discursivo que faz uso da imagem, é que o *corpus* em questão traz como tema central a paixão por um dos times de maior influência no estado, que é abordada pelo elemento concreto das cores e pela significação dessas no campo do relacionamento.

Esse texto está impregnado de aspectos sociais, inseridos em uma determinada situação social que nunca se repete/atemporalidade/outro tempo, ou seja, foi produzido para demonstrar que certos prazeres da vida, como o futebol, fazem parte da vida do público feminino e também do masculino, entrelaçado com a paixão pelo filho que está sendo esperado. A utilização do termo *obstetra* reflete um posicionamento crítico perante os conceitos médicos, conhecimento específico da nomenclatura que

recebe o profissional que acompanha a gestação e o nascimento. Ele tem o amparo para falar sobre o que se deve ou não fazer, as regras precisam ser respeitadas para que o filho tenha saúde e sucesso na vida.

Santaella (2004, 2013) afirma que, os novos tempos exigem que os leitores adquiram novas roupagens, isto é, que estabeleçam relação de sentido com tudo e com todos que estão presentes ao seu entorno. Os meios de comunicação atuais necessitam que façamos uso de todos os conhecimentos que temos assimilado (discursividade, multimodalidade, multiletramentos, intertextualidade, ubiquidade), porque um texto não pode ser lido e interpretado somente por um viés, mas necessita ser compreendido pela concepção dos multi.

O primeiro leitor, elencado como *contemplativo*, teria uma relação isolada e silenciosa com o texto, recolhido em seu ambiente de meditação e de material impresso. O leitor *movente*, segunda designação, poderia fazer uma leitura em meio à multidão, estaria num ambiente de interação social, buscaria outros olhares, posturas, gestos, enfim, transitaria pelo texto. Com o surgimento da virtualidade, é necessário algo mais inovador, isto é, um leitor que além de decifrar códigos também estabeleça relações entre os conceitos e mundos; alguém disposto a inovar, surge então o terceiro tipo, o *imersivo*.

Porém, as mudanças impostas no e pelo meio social e tecnológico necessitam de algo a mais, um leitor que transite por todos os espaços e mundos, alguém que vislumbre conhecer e interagir com tudo ao mesmo tempo. Então, surge o leitor da atualidade, o *ubíquo*, aquele que faz a junção de todos os tipos anteriores e ainda acrescenta todos os mecanismos que remetem ao termo multi. Isto é, o leitor das massas, das multidões, dos mecanismos digitais e de todas as mídias necessárias.

É por esse viés de análise que estruturamos o trabalho: um leitor que tem na ubiquidade todos os recursos para conseguir (re)significar elementos que já eram de domínio público. A leitura feita amparou-se nessa nova concepção, pelo fato de que hoje é uma necessidade da comunicação e de acordo com Santaella (2013, p. 282), “o que estou chamando de leitor ubíquo não é outra coisa a não ser uma expansão inclusiva dos perfis cognitivos dos leitores que o precederam e que tem por tarefa manter vivos e ativos”, isto é, uma versão moderna que tudo aquilo que a História conta.

Então começamos a pensar o que ele pretendia com isso: que o filho seja uma pessoa persistente, determinado na realização de seus objetivos; que ele (pai) será companheiro de seu filho na jornada da vida; se pensa em ter um filho *fitness* que vai amar o esporte. Enquanto a mãe pensa que ele pode estar praticando bullying com quem não tem veículo motorizado, pois Lupicínio Rodrigues compôs essa letra, em 1953¹, porque o Grêmio era o time dos humildes, ou ainda que o custo de vida estando tão alto, quando o filho chegasse teriam que abrir mão do conforto do carro próprio, procurando outro meio mais barato de se locomover para poderem, com essa economia, prover as necessidades do filho.

A mãe vê o filho vencendo todas, tornando-se o orgulho do *desporto nacional*, exaltado e ad-

¹ Em 1953 o Grêmio decidiu realizar concurso entre os torcedores para criar um hino comemorativo devido ao cinquentenário da instituição. Um dos participantes de tal concurso foi Lupicínio Rodrigues, gremista fanático e grande nome da música nacional, que viria a ganhar o concurso com sua composição. O hino foi composto por Lupicínio no Restaurante Copacabana, na cidade de Porto Alegre, sendo que, pelo brilhantismo de sua composição, acabou desbancando o então hino oficial, composto por Breno Blauth, de 1946, e se tornou o hino atual do clube (Site oficial do clube).

mirado por suas conquistas extraordinárias. Não sabemos ainda o que há de ser o futuro desse bebê, mas com certeza será um gaúcho muito guapo, valente, aguerrido e bravo, pois terá marcado na alma o amor pelo Rio Grande e por uma dessas cores que tão bem nos representam.

Através das relações dialógicas (BAKHTIN, 2016) é possível perceber e reconhecer quem tem o poder e quem é o dominado; quem é o detentor do saber e quem é o discípulo, ou seja, é pela fala de um e de outro no processo dialógico que entra em cena a luta de classes, pois a palavra remete à percepção de ambas as posições ocupadas. Dessa maneira, é possível relacionar os verbos: *falou*, *ouve* e *iremos*, os quais se apresentam em ordem cronológica, passado, presente, futuro, ou seja, uma ação já praticada, outra que está acontecendo e outra que, possivelmente, irá acontecer.

Esse texto evidencia-se como um exemplo claro de que as múltiplas linguagens estão presentes para construir sentido. É possível adequá-lo ao contexto de sala de aula, pois apresenta como elemento gramatical de destaque os verbos no tempo presente, passado e futuro, mas para saber relacionar isso com a realidade é necessário que se tenha conhecimento de que existe uma ordem tanto na distribuição dos acontecimentos: primeiro a fala do obstetra, na sequência, o que o bebê já sente e, finalmente, o que se quer projetar como ideologia futura na criança que vai nascer.

Pensar é operar muitas linguagens e, como afirma Bakhtin (2016), a linguagem é uma arena das lutas sociais, onde são refletidas e refratadas as menores mudanças sociais. Forja-se na dialética entre o que já está estabelecido e aquilo que será. Não existe nenhum ato humano que não esteja atrelado à linguagem, em todos os momentos do cotidiano é necessário estabelecer a troca de palavras com o outro para entender o meio social em que se vive.

Qualquer atitude está marcada pelo processo da língua, pois ela é o nosso mecanismo de comunicação com o outro e com o mundo. Dessa maneira, é possível relacionar o verbo *iremos* do final do texto, o qual pode designar as suas múltiplas leituras. Para que exista o processo comunicativo satisfatório, é necessário que todos os envolvidos tenham um conhecimento prévio no sentido de entender as relações estabelecidas pelo diálogo desenvolvido no momento presente.

Além do discurso atual, é preciso perceber que ele está impregnado de elementos anteriores ao momento do dizer, pois nenhum discurso surge do nada, mas sim carrega consigo dizeres de outros momentos enunciativos. As cores vermelha e azul desencadeiam o sentido de que já é de conhecimento de todos os leitores o fato de que a paixão pelo esporte está no sangue, e é repassada de geração em geração.

Todas essas novas visões de análise e sentido somente são conseguidas quando “se veste a roupa” do atual e mais novo leitor: o ubíquo, o qual traz consigo todas as marcas que permeiam os novos textos os tempos modernos. As relações sociais, familiares, de trabalho, enfim, humanas sofreram forte influência dos meios tecnológicos, porém, através do recurso da ubiquidade, é possível estabelecer novos paradigmas e saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à análise da charge, foi possível constatar que esse gênero discursivo multimo-

dal associa tanto o verbal como o imagético e principalmente a questão das relações intertextuais no processo comunicativo. O sentido compreendido depende da relação de leitura desencadeada pelos diferentes tipos de leitores, pois está atrelado a um contexto específico que leva em consideração elementos anteriores e exteriores ao momento de sua produção.

A questão norteadora: o texto verbalizado e o imagético inseridos em um gênero discursivo multimodal – charge – estabelecem uma relação intertextual com os novos tipos de leitores fez-se presente e materializou-se do princípio ao fim, uma vez que não existe produção textual atual que não esteja atrelada a textos produzidos anteriormente.

O objetivo deste artigo: analisar as relações intertextuais estabelecidas pelos diferentes tipos de leitores na comunicação foi alcançado. Através das novas concepções de leitores, os quais se desdobram para estabelecer os novos sentidos da era moderna, é que o texto realmente constitui-se como elemento integrante e atuante no discurso.

Aliando nesse trabalho teoria e prática, foi constatado que somente no momento em que ocorre a relação entre as pessoas é possível perceber a materialidade da língua, pois somente assim ela cria vida e passa a ditar as regras do jogo. É nessa troca verbal que se situa todo o sentido pretendido pelos textos, uma vez que através das palavras e imagens é possível inserir sua maneira de ser e viver.

A teoria desenvolvida por Santaella (2004, 2013), a qual fundamentou a pesquisa, é essencial quando se pretende falar de texto, leitura e leitores em processos de troca verbal, porque não existe alguém que produza ou leia para si mesmo, mas somente sujeitos que, através de multimodalidades, trocam experiências e colocam a língua em um mecanismo de funcionamento.

O estudo contribuiu mostrando que as teorias e categorias de análise aqui elencadas estão presentes nas atividades mais corriqueiras do cotidiano e não somente nas conversas culturais ou filosóficas, uma vez que os conceitos formulados pelos autores estão inseridos em todo e qualquer texto, e em qualquer situação comunicativa. Essa análise foi apenas um esboço de estudo, pois os conceitos abordados podem e devem ser explorados com maior complexidade por toda e qualquer área do saber, já que são atuais e necessários a qualquer manifestação que aborde os gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2016. p. 11-69.

BAZERMAN, Charles. Intertextualidades: Volosinov, Bakhtin, Teoria Literária e Estudos do Letramento. In: _____. *Escrita, gênero e interação social*. HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007. p.92-109.

XXXXXX. XXXXXXXX. *Desenredo*, Passo Fundo, RS, v. 6, n° 21, p. 137-263, jul./dez. 2010.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In:

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. In: _____ *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 15-35.

_____. O leitor ubíquo. In: _____ *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 265-283.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

Ernani Cesar de Freitas

Doutor em Letras (PUC-RS), com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística Aplicada. Professor (Titular) de Ensino Superior na Universidade Feevale, Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais, e professor permanente no PPG em Letras na Universidade de Passo Fundo (RS).
E-mail: ecesar@upf.br

Viviane Demetrio da Silva Scariot

Doutoranda em Letras – UPF. Mestra em Letras – UPF/2013. Professora da Escola de Ensino Fundamental Geração Saber e professora ensino fundamental - anos finais da Prefeitura Municipal de Sananduva – RS. Atua também como professora particular e revisora de textos. E-mail: vividds@yahoo.com.br

Enviado em 30/03/2018.

Aceito em 30/05/2018.

ARTES, MILITÂNCIA E CIÊNCIA DAS REDES

ARTS, MILITANCE AND NETWORK SCIENCE

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes
UNICAMP

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de construção de significados em um grupo de postagens de Twitter. O estudo analisou a avaliabilidade, com especial ênfase no sistema de engajamento (MARTIN; WHITE, 2005), a partir de uma abordagem baseada na ciência das redes (SCOTT, 2000; WATTS, 2004; BARABÁSI, 2014). Foram estudados os processos de constituição dos papéis na rede, a estrutura das postagens e o papel das *hashtags* na constituição do discurso. Os processos metodológicos contaram com a raspagem de dados e seu tratamento de forma a gerar diversos gráficos de rede utilizados para a análise. Os resultados mostram que o processo de engajamento estabelece postagens polarizadas em relação ao movimento, não fomentando o diálogo entre os grupos pró e contra performances artísticas menos conservadoras.
Palavras-chave: Avaliabilidade; Engajamento; Ciência das Redes; Mídias Sociais.

Abstract: *This article aims at discussing the process of meaning instantiation in a group of Twitter posts. The study analyzed the Appraisal system, with special emphasis on the engagement subsystem (MARTIN; WHITE, 2005), based on the network science (SCOTT, 2000; WATTS, 2004; BARABÁSI, 2014). We studied the processes of constitution of the roles in the network, the structure of the posts and the role of the hashtags in the constitution of the discourse. The methodological processes relied on data crawling software in order to generate several network graphs. The results show that the engagement process establishes polarized postings in relation to the movement, not fomenting the dialogue between the groups pro and against less conservative artistic performances.*
Key-words: *Appraisal; Engagement; Network Science; Social Media.*

1. QUESTÕES PRELIMINARES

Este artigo tem por objetivo discutir o processo de construção de significados em um grupo de postagens referentes ao movimento #342artes. A referida *hashtag* é resultado de um fluxo de protesto contra a censura, motivado pela reação negativa a uma performance com nu masculino realizado no Museu de Arte Moderna de São Paulo (doravante MAM-SP) em 2017. A *hashtag* também representa um coletivo de artistas que se posiciona sistematicamente contra processos de conservadorismo nas artes. Tal coletivo foi responsável pelo tuitaço que resultou nos dados coletados para esta pesquisa.

As bases deste trabalho estão na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIES-

SEN, 2014), com seu foco no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), e na Ciência das Redes (SCOTT, 2000; BARABÁSI, 2014; PAOLILLO, 2015), de forma a contribuir para os diversos estudos em linguística aplicada que estão partindo de uma reflexão teórica e analítica similares (LIMA-LOPES, 2017; LIMA-LOPES; PIMENTA, 2017; GABARDO; LIMA-LOPES, 2018). A gramática sistêmico-funcional se caracteriza por ser uma abordagem semântico-social de base paradigmática, cujo objetivo principal é estudar a linguagem em uso. Diferentemente de outras abordagens, ela dá a linguagem um status de construção de sentidos, sendo estes responsáveis por construir uma série de funções. Tais sentidos ou funções são motivadas (MARTIN, 2016) pelo seu contexto de cultura e pelo contexto de situação (HALLIDAY, 1976). Já o sistema de avaliatividade está relacionado com a forma como constituímos nossa subjetividade em um texto (MARTIN; WHITE, 2005), buscando padrões que nos auxiliem na compreensão de como nossa atitude é expressa por meio de linguagem. Este estudo se coloca em uma perspectiva exploratória, tentando evidenciar se é possível observar um sistema de classificação polar dos diversos tuítes. Parte-se, assim, do pressuposto que uma postura política em relação à campanha se manifestaria pela natureza das conexões entre os indivíduos, na estrutura da postagem na relação entre as *hashtags*. Acredita-se, então, que as diferentes escolhas podem refletir um matiz de escolhas que as representam.

Entre os subsistemas que Martin e White (2005) definem, estou especialmente interessado compreender como as *hashtags* e as postagens por elas indexadas, constituem um sistema de Engajamento. Tal sistema tem por objetivo analisar as possibilidades de auto-engajamento em relação a um tema, buscando-se, assim, entender como o indivíduo se relaciona a partir de uma perspectiva atitudinal. A questão do engajamento passaria, dessa forma, por significados que passariam por relacionamentos de alinhamento e desalinhamento, permitindo assim que sejam expressos significados referentes a suas crenças e pressupostos. Em outras palavras, opera-se a compreensão de como indivíduos endossam (ou não) determinados pontos de vista.

A partir desses pressupostos, o sistema de engajamento explora duas possíveis posturas por parte dos falantes, a Heteroglossia e a Nonoglossia. Este pode ser definida como uma instanciação do discurso sob o qual não há o reconhecimento direto de ações dialógicas, enquanto aquela prezaria pela clareza das relações discursivas e, logicamente, pela discussão e pela negociação. Uma consequência clara seria a observação de como os processos de expansão e alinhando ou de restrição dialógicos se constituem.

Já a análise de rede é caracterizada por ser uma abordagem interdisciplinar que busca compreender como alguns elementos importantes das relações naturais e humanas podem ser compreendidas por meio de diferentes processos de relação (PAOLILLO, 2015). Dado que a comunicação humana é um processo altamente relacional, a aplicação de modelos matemáticos que quantificam e abrem diferentes portas de análise tem sido algo comum. Especial atenção tem sido dada à comunicação digital pela sua necessária relação com processos comunicacionais em rede. Todavia, é importante observar que a ciência das redes pode ser utilizados em quase todos os meios de interação, tanto online como off-line.

De uma forma geral os estudos nessa área pressupõem que os indivíduos possam estar conec-

tados tanto por questões aleatórias como motivadas. Ou seja, tais relações parecem ser dar tanto ao acaso, como por motivações sociais (BARABÁSI; ALBERT, 1999). No caso da natureza da comunicação que uma tuitação representa, seria quase impossível pensar que as relações entre os participantes se dariam de maneira fortuita. Isso porque #342artes se caracteriza como um movimento organizado, os participantes que se engajaram em sua divulgação necessariamente estão comprometidos com valores ideológicos, implicando em um engajamento tanto pró como contra ela. Por conta disso, acreditamos que os papéis assumidos pelos participantes, as postagens e *hashtags* podem representar as características definidoras de sua identidade e discurso (WATTS, 2003). Gabardo e Lima-Lopes (2018) estudam os processos de interação em rede de um coletivo feminista, observando que os processos de engajamento estão especialmente relacionados com a construção de uma identidade de grupo que ocorre por meio das postagens. Acredita-se que o mesmo pode ser esperado aqui, uma vez que a análise mostrou um processo constante de não integração entre discursos diversos.

De forma a alcançar tal objetivo, este artigo analisará as postagens a partir de três perspectivas. Na primeira, buscar-se-á refletir sobre o papel dos usuários que compõe a rede de interações em #342artes, tentando estabelecer qual sua função em termos da propagação da *hashtag* na rede. Em um segundo momento, a análise se debruçará sobre a estrutura das postagens, de forma a compreender como se organiza a construção do significado. Por fim, o último momento de análise é referente às *hashtags* que coabitam as postagens com #342artes. Tal análise é levante porque acredito que sua função vai além da simples indexação das postagens, elas devem construir um ambiente semântico que também contribui para as relações de significação e, logicamente, de engajamento.

2. METODOLOGIA

Os dados colhidos para esta pesquisa fazem parte de uma manifestação coletiva de artistas contra a resposta negativa da mídia tradicional e de uma série de internautas contra uma performance do MAM-SP. Tal manifestação correu entre os dias 8 e 9 de outubro de 2017, por convocação de um coletivo de artistas nomeados #342artes. Tal coletivo em seu manifesto visa a combater o processo de censura nas artes brasileiras, sendo que fazem parte deste coletivo vários artistas das mais diversas áreas. A ortografia original do movimento foi concebida em formato de *hashtag*, provavelmente com o objetivo de reforçar sua característica de militância online.

2.1. COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados com a utilização do software NodeXL em sua versão profissional, durante o tuitação em 9 de outubro de 2018. Os dados gerais da coleta são trazidos pela Tabela 1, na qual podemos observar um total de 940 perfis participantes, os quais se conectam em 1301 ligações. Os números dos tuítes mostram que há um pequeno número de textos originais os quais são retuitados um grande número de vezes. Tal fato demonstrar que o engajamento se caracterizou pela repetição constante de postagens, sem que houvesse a construção de narrativas pessoais por

parte dos participantes, fato que ocorreu em estudos com os de Lima-Lopes e Pimenta (2017).

	Valores
Nós	964
Vértices	1301
Tuites originais	60
Retuítes	1082
Total de palavras	20514

Tabela 1: Dados retirados de #342artes

Após a raspagem, os dados foram exportados em formato **.graphml* para que fossem tratados no software Gephi. Tal procedimento teve por objetivo a criação de processos de visualização mais claros para a análise.

A análise das *hashtags* partiu da verificação de sua associação, de forma a analisa-las a partir de sua co-ocorrência. Apesar de #342artes ser a responsável pela deflagração das interações, durante a análise de dados observou-se que ela ocorre com diferentes etiquetas, dependendo do significado da postagem. Essa diferença levou a necessidade da criação de um gráfico que representasse as relações entre elas. Infelizmente, tal levantamento não pode ser realizado de forma automática, o que levou ao tratamento manual desses dados por meio de tabelas em formato **.csv* posteriormente submetidas ao software Gephi para análise das relações.

A sequência de processamento dos tuites se iniciou pelo Cowo, de forma a gerar uma matriz com base nas palavras de um corpus. Tal matriz parte do cálculo de colocados considerando sua relação como uma interação mútua ou não — algo que depende da existência de co-colocações. Tais matrizes foram submetidas ao programa VOSviewer de forma a gerar um gráfico de rede, no qual os nódulos são representados pelas palavras. Posteriormente, os dados foram submetidos ao Gephi para que, finalmente, um gráfico de rede fosse gerado além de se aplicar, então, o cálculo de centralidade.

3. O ESTUDO

3.1. A REDE E A SUA INFLUÊNCIA

Como se pode observar na Figura 1, o objetivo desse levantamento é observar como mensagem indexada por #342artes e etiquetas a ela conectada se propagam pela rede de usuários. Como a rede é composta por uma série de subredes. Tais redes são conectadas por uma série de *hubs* (SCOTT, 2000; WATTS, 2004), cuja função principal é levar as publicação a usuários, muitas vezes, desconectados entre si. Isso não significa que alguns deles não se conectem com as pequenas redes representadas por esses *hubs*, tais conexões existem, mas com podemos observar elas não parecem tão intensas.

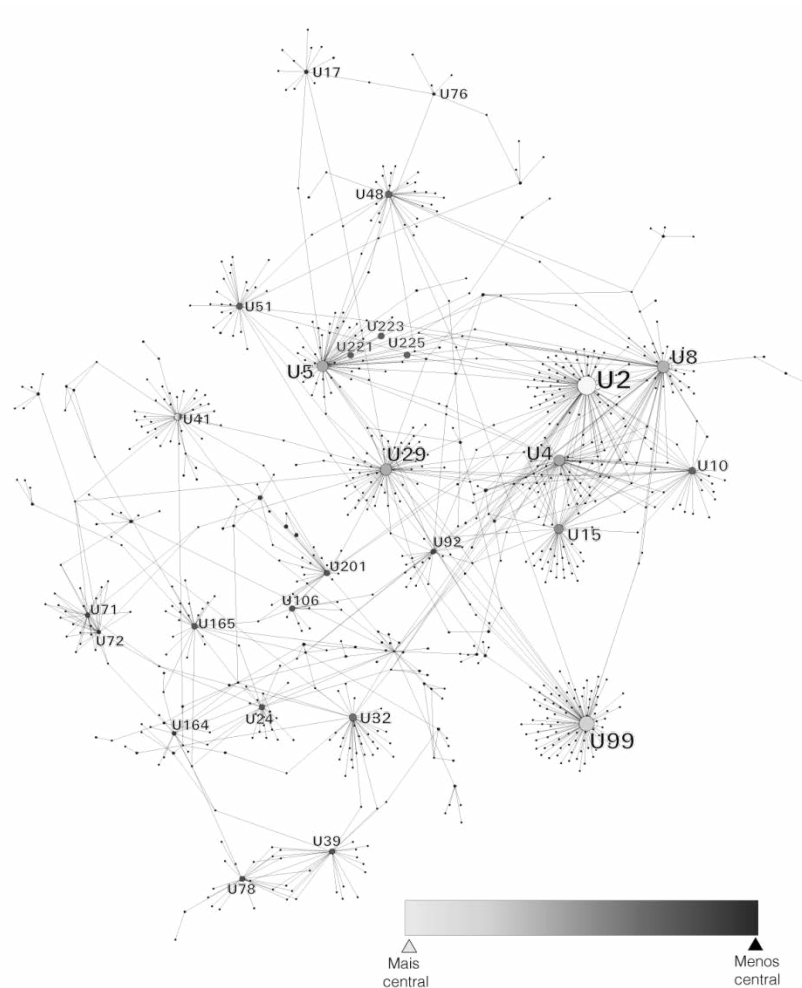


Figura 1: A interação em #342Artes

Isso pode significar que, apesar do grande número de pessoas que ela atingiu, apenas alguns agentes são os maiores difusores da *hashtag*. De fato, se observarmos o levantamento realizado na Figura 1, em cuja importância dos nódulos é representada por seu tamanho e cor, mostra que alguns indivíduos, como U2, U99, U29, U5 e U8 ganham destaque pelo grande número de conexões. Tal fato é resultado do grande número de retuítes alcançados por tais perfis, quanto maior o número de redirecionamento de suas mensagens, maior sua relevância. Esses usuários se destacam pelo seu papel importante na mídia de massa brasileira. U2 é um famoso ator de telenovelas, U99 é um crítico cinematográfico, U29 é um jornalista de esquerda, U5 é um conhecido canal de notícias independente e de esquerda, ao passo que U8 é um famoso cantor de MPB ativo desde os anos 60.

Isso de, certa forma, demonstra que a maior centralidade na rede é conquistada por indivíduos que se colocam a favor do movimento representado por #342artes, como podemos observar nos exemplos 1 e 2:

- 1) RT @Usuário_02: #342Artes #Censuranuncamais <https://...>
- 2) RT @Usuário_29: São muitas as vozes que não irão se calar.

É provável que o prestígio de tais participantes seja um elemento que ajude a determinar seu

papel nesta rede. Como discutiremos a seguir, tal fato não impediu que a #342artes se relacionasse com *hashtags* que exprimem significados negativos a campanha. Todavia, elas não apenas terão números menores em termos de centralidade, como também são postadas por indivíduos menos influentes nesta rede.

Tais resultados são interessantes, especialmente se comparados aos de Watts e Doods (2007). Analisando uma rede a partir da influência na decisão de compra de produtos, os autores observaram que grandes figuras midiáticas, ou influenciadores, tendem a serem menos importantes no processo do que pessoas que estão no mesmo patamar de importância na rede. Sua proposta estabelece evidências contrárias a teoria da agulha hipodérmica (MERTON; LAZARFELD, 1978), para a qual mídia de massa pode ser um importante elemento de reforço para as mídias sociais. Tal reforço pode ocorrer por meio de indivíduos que possuem um relevante papel na constituição social do meio.

Apesar de os dados desta pesquisa serem relativos a um sistema de expressão de opiniões políticas, e de terem de uma escala muito menor, parecem contradizer esses resultados no que tange ao processo de formação de opinião: no campo das ideias positivas, influenciadores com grande participação midiática são mais relevantes do que pares sem tal expressão. Já no que tange as ideias contrárias, os resultados são similares aos de Watts e Doods (2007): são pessoas comuns que influenciam umas as outras.

Isso parece mostrar que a natureza da influência pode ser diferente, dependendo do tipo de rede e da temática da interação que a constitui. Isso pode não invalidar completamente a teoria da influência midiática, como postulada por Merton e Lazarsfeld (1978); é natural se pensar que, mesmo não sendo o Twitter uma mídia de massa em seu sentido mais estrito, determinados perfis possuem grandes números de seguidores, o que pode levar a processos de influência marcado por algumas personalidades relacionados aos meios massivos. De certa forma, ao reforçarem seu papel no Twitter, essas personalidades estão remetendo aos papéis já por eles desempenhados na televisão, indústria fonográfica e jornais de grande circulação: é graças a sua presença em tal contexto que sua força é construída. São os meios digitais e os tradicionais interagindo em seus processos de criação de significados.

3.2. A ESTRUTURA DAS POSTAGENS

O processo de interação em #242artes se caracteriza pelo retuíte – reencaminhamento de uma mensagem – constante de palavras de ordem, já postadas pelas figuras midiáticas já observados na seção 3.1. Isso provavelmente é o resultado da própria natureza da interação aqui constituída: por se tratar de um movimento organizado, isso pode ser um indicativo dessa configuração discursiva.

- 3) RT @usuário_04: Queremos cultura com educação, não sem educação e sem cultura!
#342Artes #Censuranuncamais <https://link.para.video>
- 4) RT @usuario_02: Pedofilia não é arte. #PedofiliaNaoEArte #SomosTodosDonaRegina
#342Artes #CensuraNuncaMais #ContraACensuraEADifamação
- 5) RT @ usuário_165 #GloboLixo Quando a pedofilia for legalizada e a denúncia se tornar crime, vai ser tarde demais! #342Artes

Os exemplos de 3 a 5 trazem retuítes corriqueiras, demonstrando alguns dos principais padrões de construção do significado. Nos exemplos 3 e 2, há um tipo de postagem relevante e deveras comum; tratam-se de palavras de ordem que implicam em demandas do movimento #342artes. O mesmo pode ser dito em relação aos exemplos 4 e 5: o primeiro parte de uma definição de pedofilia e sua separação da arte, em um processo de negação da performance no museu como arte; ao passo que o segundo toma um processo hipotético de

Ramos (1997) faz um estudo das cadeias lexicais, dos processos e das interações em diversos materiais empresariais em língua inglesa. Seus resultados indicam para a utilização do *nós* (*we*) como forma de personificação da empresa, que passa a representar uma estrutura realizadora e, até certo ponto, humanizada. Mesmo que, em muitos casos, o uso do *nós* exclua o leitor (RAMOS, 1997) "genre": "Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem", "event-place": "São Paulo", "note": "00032", "author": [{"family": "Ramos", "given": "Rosinda de Castro Guerra"}], "issued": {"date-parts": [{"1997}]}}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json". De certa forma, o fato de tais proposições parecem ocorrer de forma a retratar o coletivo, instanciando a demanda a partir de um *nós* igualmente exclusivo. O que parece ser diferente no cenário de #242artes é o objetivo; aqui ele parece ser construir a força de uma coletividade no processo reivindicatório.

Esse tipo de fenômeno também ocorre em tuítes que criticam o uso da *hashtag*. Da mesma forma, é estabelecido o uso de um *nós* exclusivo cujo objetivo também é estabelecer uma relação de separação em relação ao movimento #342artes. Manifestações desse tipo de estratégia podem ser observados nos exemplos 6 e 7. No primeiro, o contraste fica claro pela utilização de diferentes pessoas *nós* vs. *vocês*, e pelo agressivo tom imperativo, ao passo que, no segundo, a estratégia é atribuir à emissora de televisão a ação que resulta na oposição.

- 6) RT @usuário_110 Deixem nossas crianças em paz! #SomosTodosDonaRegina
- 7) RT @usuário_30 A Globo tentando destruir nossa família e nós tá como? #Fantastico #342Artes

Um fator que não pode ser deixado de lado é que #SomosTodosDonaRegina é a única etiqueta que possui uma estrutura discursiva que agrega esse processo exclusivo (*somos*), de forma a marcar a identificação com uma senhora entrevistada em um programa de televisão e também intensificar a ideia de que há uma oposição entre dois grupos: aqueles que se identificam ou não se identificam com a batalha em favor da moralidade.

- 8) RT @usuário_05: Fernanda Montenegro contra a censura e a difamação. #342Artes #Censuranuncamais
- 9) RT @usuário_02: #342Artes #Censuranuncamais <https://link.video>

Os exemplos 8 e 9 trazem duas outras estruturas comuns. A primeira está relacionada a inserção de nomes de artistas midiaticamente conhecidos que, de alguma forma, passaram a contribuir para a campanha. Tais contribuições estão relacionadas especialmente a postagens com a identificação da

hashtag ou de produtos audiovisuais declarando seu apoio. Já a segunda é possível observar que o vídeo parece ser a mídia extratexto mais usada, uma vez que um vídeo em prol da campanha foi realizado por artistas brasileiros como forma de apoio. Talvez por incorporar diversos participantes da campanha, ou artistas militantes da causa, esse vídeo foi amplamente divulgado pelos usuários.

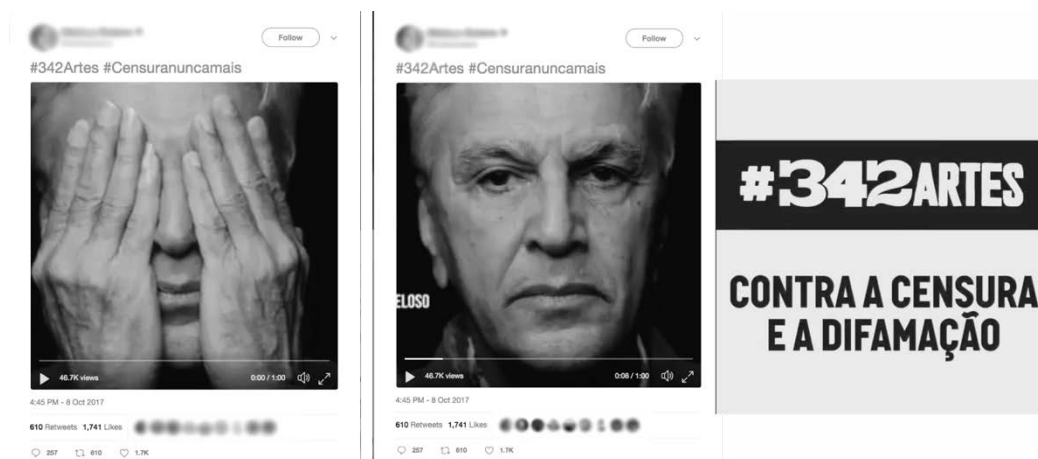


Figura 2: Vídeo #342Artes

Fonte: <http://342artes.com.br> Acessado em 10/jan./2018

A Figura 2 traz alguns frames desse vídeo. Sua estrutura é composta por uma série de fotografias de artistas de áreas diversas, na figura em questão há a foto de Caetano Veloso, com os olhos cobertos. Posteriormente, esses mesmos artistas tiram as mãos dos olhos, revelando-se e tendo seu nome escrito na tela. Ao final, é mostrado o terceiro frame (em amarelo), encerando-se o vídeo. O fato desse vídeo estar entre as postagens mais replicadas no movimento #342artes pode ser explicado pelo fato de ela ser um impactante manifesto visual da campanha realizada pelo coletivo.

No exemplo 11, pode-se observar a replicação de uma postagem comum, na qual os usuários utilizam a voz de autoridade da Associação Médica Brasileira como forma de legitimar sua crítica à performance realizada no MAM-SP. Ela está relacionada a um evento artístico específico e é largamente utilizada como forma de crítica à campanha como um todo. Seu alto grau de replicação fez com que a entidade (ver Figura 3) se tornasse tão central quanto os elementos temáticos desencadeadores.

- 15) RT @usuário_51: Quem viveu na ditadura sabe como é a repressão e não podemos aceitar mais esse retrocesso! #342Artes #CensuraNuncaMais <https://link.video>
- 16) RT @usuário_26: #342artes é a demonstração clara do abismo que existe entre uma classe artística arrogante, elitista e hipócrita e o bom senso...
- 17) RT @usuário_05: O MBL patrulha escolas, fecha exposições e persegue artistas. #342Artes #CensuraNuncaMais #ContraACensuraEADifamação
- 18) RT @usuário_32: Coordenadora de movimento contra “censura” nas artes tentou censurar biografias na justiça #342Artes

Se novamente observarmos a Figura 3, notaremos que diversas palavras parecem formar pequenas redes, como é o caso de “decorar”, “objetivo”, “sala” e “função” (ex. 10) ou de “repressão”, “aceitar”, “ditadura” e “retrocesso” (ex. 15) ou de “hipócrita”, “abismo”, “elitista” e “classe artística” (ex. 16). Essas pequenas redes representam itens lexicais com grande grau de colocação (HALLIDAY; HASAN, 1976; SINCLAIR, 1991), o que parece ser justificado pelo número de retuítes dessa postagem. Apesar de tal fato, elas parecem formar um campo semântico responsável pela representação de mundo presente nessas campanhas, abrindo caminho para uma caracterização dos diversos atores sociais presentes nas postagens relacionadas à #342artes.

Diversas cadeias poderiam ser formadas, entre elas estariam “coordenadora”, “censura” e “biografias”, responsável por relacionar um dos participantes-chave de #342artes à sua atividade por ocasião da lei das biografias em 2015 (ex. 18) ou “MBL”, “patrulha escolas” e “fecha exposições”, em referência a uma organização política não oficial responsável por ações conservadoras (ex.17). De forma geral, as cadeias referentes às críticas ao movimento #342artes tendem a serem mais ricas em termos de associação do que àquelas a favor. Isso parece ser o resultado da própria militância. Não obstante ambos os grupos utilizem retuítes com uma grande frequência, os participantes de #342artes, por estarem organizados sob a égide de um movimento, constituem, portanto, um discurso mais uníssono, elegendo formas mais comuns de expressão de suas ideias. Já o grupo de opositores, em contraste, exatamente por possuírem menos indivíduos centrais – como já discutido anteriormente – replicam mais localmente, mostrando uma variedade maior de justificativas em suas postagens.

3.3. ETIQUETAS E SUA RELAÇÃO COMO DISCURSO

Foram observadas a coexistência de 20 etiquetas durante o processo de coleta de dados. Sua função parece estar relacionada não apenas com os processos de organização *folksomica*, mas também como uma forma de categorização e pertencimento do pensamento, algo muito próximo das discussões estabelecidas por Siqueira (2018) no que tange sua análise da indexação de imagens do Instagram no contexto brasileiro. Tais etiquetas (Figura 4) podem ser classificadas em 2 categorias: 1) as utili-

zadas em defesa da causa iniciada pelo coletivo e 2) etiquetas presentes apenas em situação de crítica à campanha. A etiqueta que representa o próprio coletivo não foi classificada por ser considerada o elemento discursivo do qual toda a discussão dessas *hashtags* emana. Tais classificações serão discutidas mais a diante.

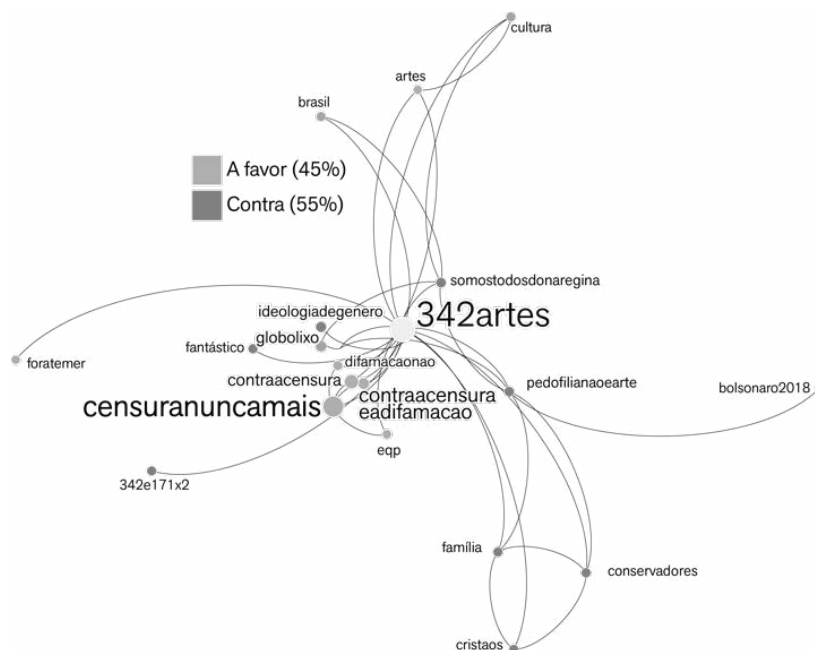


Figura 4: Relação entre as *hashtags* em #342artes

Um elemento importante a ser observado (Figura 4) é que a maior variedade de hashtags presentes no levantamento se coloca contra a exposição. Isso pode significar que #342artes abarcou aspectos plurais em sua discussão, não se atendo somente às ações que corroboravam seu proposto inicial: uma reação contra às críticas e tentativas de censura direcionadas à performance artística, em especial no episódio do MAM. Como é observável na Figura 4, a posição e o tamanho no grafo indicam a métrica de centralidade, o que mostra um importante contraste no que se refere à importância dessas etiquetas no universo discursivo representado por elas. Primeiramente, é observável que a etiqueta referente ao movimento (#342artes) é a mais central, o que pode ser esperado graças a seu papel deflagrador da discussão; pressupõe-se, assim, que ela seja citada de forma constante e intencional do conteúdo das postagens.

Aparte disso, as posições de maior centralidade são ocupadas por *hashtags* classificadas como positivas, sendo as negativas de centralidade menor. Tais resultados parecem demonstrar que apesar de se estabelecer uma relativa pluralidade discursiva, seu uso ainda é marcado por um posicionamento político em favor das ideias defendidas pelo coletivo.

A *hashtag* central (#342artes) é utilizada como forma de identificação de postagens que se relacionam com a temática específica em defesa/crítica da exposição (exemplo 19), dos processos de censura e da própria organização em si. Sua relação com as demais *hashtags* é, muitas vezes, de justaposição, sendo colocadas de forma sequencial no final da postagem. Como já colocado, há sua gramaticalização em tuítes que representam posições favoráveis e contrárias ao movimento ou que relatam

críticas a seus participantes (exemplos 20 e 21).

- 19) RT@usuario_29: São muitas as vozes que não irão se calar. #342Artes #CensuraNuncaMais #ContraACensuraEADifamação
- 20) RT @usuario_08: #342artes pela liberdade artística!
- 21) RT@usuario_99: Muito curioso ver alguns artistas que apoiaram avidamente o golpe vindo agora participar do #342artes contra a censura que o golpe semeou.

Quando tal gramaticalização ocorre, #342artes é necessariamente é personalizada em um processo de metáfora gramatical (HALLIDAY, 1994), qual ou ela se torna a entidade agente por uma ação de resistência (exemplo 20) ou um *locus* de militância (exemplo 21).

As *hashtags* classificadas como rótulo *A Favor* estão relacionadas a mensagens que se colocam contrárias às críticas realizadas à referida exposição do MAN, ou àquilo que se identifica como censura nas artes. Tais etiquetas também são colocadas de ou de forma justaposta ao final da postagem (ex. 22), necessariamente após #342artes, ou como sendo a única mensagem presente na postagem (ex. 23). Isso pode leva a um processo de indexação múltipla, no qual o campo semântico representado pela resistência do movimento se amplia para outras discussões que podem não ter sido criadas apenas com o objetivo de se relacionar à #342artes. Ao mesmo tempo, tal prática que funciona como forma de complementação de seus sentidos, indexando o processo de luta como múltiplo e pertencente a mais de um local virtual de militância.

- 22) RT @usuario_48: São muitas as vozes que não irão se calar. Não aceitaremos censura nem difamação. #342Artes #CensuraNuncaMais #ContraACensuraEADifamação
- 23) RT @usuario_02: #342Artes #Censuranuncamais
- 24) RT @usuario_05: O MBL patrulha escolas, fecha exposições e persegue artistas. #342Artes #CensuraNuncaMais #ContraACensuraEADifamação

Essa militância se traduz como um sistema semântico que coloca a censura, a não compreensão do ato artístico e as referências a possíveis estados de exceção como elementos balizares. Exemplos seriam #CensuraNuncaMais, que realiza uma clara referência ao movimento militar não democrático brasileiro que ocorreu entre 1964 e 1995, e #ContraACensuraEADifamação, que representa um alerta contra a possíveis deturpações de performances artísticas e da agressão aos artistas realizadores.

Outro ponto a ser observado é que tal sistema parece estabelecer diferentes níveis semânticos de generalidade em seu significado; #CensuraNuncaMais parece ser um superordenado em relação a #ContraACensura, uma vez que a negação definitiva da primeira pode abarcar o mais localizado da segunda: ser contra a censura em todos os tempos é algo maior do que ser simplesmente contra ela. O mesmo pode ser dito em relação a #ContraACensuraEADifamação, #DifamaçãoNão e #ContraACensura, uma vez a primeira parece agregar os significado das demais. Se voltarmos nossos olhos para a Figura 4, notaremos que #CensuraNuncaMais é a *hashtag* a favor com maior centralidade, servindo como ligação entre as demais, #ContraACensuraEADifamação, #ContraACensura e #DifamaçãoNão se relacionam por meio dela. Ela é um hub que parece também responsável pelo estabelecimento de ligações semânticas, uma vez que é com ela que se estabelecem os laços fortes de relação.

As *hashtags* classificadas como rótulo *Contra* representam usos que tecem críticas diretas ao

movimento #342artes, aos significados a ele vinculados ou aos seus participantes. Uma tônica comum a tais críticas é relacionar o movimento e a exposição a atos de pedofilia (ver exemplo 26), associando a *hashtag* ao outra que relaciona o número 342 como sendo o dobro do valor 171, que também representa o artigo do código penal brasileiro referente a estelionato. Ao criar tal associação, está-se na verdade acusando os participantes de tal crime, em uma clara estratégia de *dog whistle*, na qual processos avaliativos são codificados de forma a serem compreendidos apenas por participantes de determinadas comunidades discursivas (COFFIN; O'HALLORAN, 2006).

Todavia, nem todos os processos negativos estão escondidos ou codificados. Alguns representam avaliações diretas, manifestadas no próprio texto das *hashtags* – como é o caso de #PedofiliaNaoEArte e #SomosTodosDonaRegina –, refletindo avaliações ao ato de produção artística e aos militantes de #342artes. Esta última pode ocorrer de três formas, ora pela associação de seus militantes a atos criminosos (ex.26), ora pelo xingamento direto (ex.27) e ora pela associação de tais participantes com atos classificados como censura por seus opositores (ex. 28), como já discutido anteriormente.

- 25) RT @usuario_772: #342Artes...discordar de vcs ã é censura...ã estamos contra a arte...façam o q quiserem...só queremos q ã exponham as crianças...”@cantoraMPB #342e171x2
- 26) @usuario_08 Deixa de ser pedofilo kkkkk #342artes #PedofiliaNaoEArte #SomosTodosDonaRegina
- 27) #342artes foda-se a opinião desses lixos chamados de “artistas”. #PedofiliaNaoEArte #bolsonaro2018 #SomosTodosDonaRegina
- 28) @Usuário_60 em campanha contra censura só pode ser piada de mau gosto. A mulher queria proibir as biografias! #342artes

No que tange a associação dessas *hashtags* elas criam um espaço político de ativismo conservador. Como mostram os exemplos de 25 a 28, estão associadas militâncias partidárias de direita, a reação direta ao conteúdo da performance realizada no MAM e a citação de uma entrevista em mídia televisiva, #SomosTodosDonaRegina. Tal entrevista, realizada em um programa televisivo de grande audiência, mostrava uma senhora que criticava a presença de uma criança em tal performance. A viralização da entrevista rapidamente a transformou em memes diversos e em um indexador dessa crítica. É importante observar que sua criação também transcende a ideia de que tais palavras sejam meramente indexadoras: a participante de tal programa, ao ser associada a esta luta, se torna uma espécie de representante involuntária deste grupo, independente do conteúdo efetivo da entrevista. Nesse sentido, apesar de se referir a uma pessoa, #SomosTodosDonaRegina traz um processo de apropriação de uma personagem midiática quase aleatória e uma causa por meio do poder discursivo da indexação em rede.

#PedofiliaNaoEArte é a mais central no eixo das de valor negativo. Ela estabelece uma ligação entre quase todas as *hashtags* tecendo uma relação entre elas que, de outra forma, estariam totalmente dispersas apesar do uso similar. As únicas exceções são #342e171x2 e #ideologiadegenero, que se relacionam exclusivamente com #342artes, sendo respostas diretas a ela.

Isso dá a este grupo uma configuração semântica bastante diferente das presentes no grupo

anterior uma vez que, se observamos como tais *hashtags* interagem, elas não parecem formar um grupo de significados tão articulado. As únicas que se relacionam em termos de co-ocorrência são #Família, #Conservadores e #Cristãos, todas sequencialmente repetidas em algumas postagens, muitas vezes retuitando links (ex. 29), identificando a fé cristã com princípios conservadores.

- 29) @Usuario_62 @usuario_61 #Bolsonaro2018 #342Artes #Pedofilia-NaoEArte #Família #Conservadores #Cristãos <https://t.co...>

Um ponto a ser observado é que um dos canais de televisão responsáveis por noticiar a exposição e promover o programa televisivo que deu origem a *hashtag* #somostodosdonaregina é avaliado negativamente pelos internautas. De maneira geral, a emissora é classificada negativamente por exibir a questão em seus programas televisivos (exemplos 30 e 31), algo que também recai sobre seus atores contratados e sobre alguns de seus programas de televisão (exemplo 32).

- 30) RT @usuario_39: Na minha casa é assim Globo lixo é bloqueado. #Globo-Lixo #342Artes #IdeologiaDeGenero
31) RT @usuario_78: Usuários das redes sociais mostrando a força que tem, a voz do povo ecoando como nunca contra a #GLOBOLIXO #342Artes
32) RT @usuario_13#GloboLixo Será que os globalistas imitam todo filme B ou será que todo filme B quer repassar a realidade dos globalistas?

De forma geral, esse processo de avaliação está relacionado ou a um boicote à emissora (ex. 30) ou à avaliação positiva do processo de reação contra a emissora pela atividade das *hashtags* contra ela (ex. 31). Já seus atores contratados, quando aparecem citados, tem seu trabalho avaliado (ex. 32).

4 Considerações finais

Este artigo teve por objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da análise de redes para o estudo da **Avaliatividade**. De forma a realizar tal objetivo, foram raspados dados a respeito da etiqueta #342artes, de forma a refletir sobre sua configuração em rede a partir de três perspectivas. A primeira está relacionada à observação dos atores sociais que participaram de #342artes, de forma a compreender qual seu papel no processo de utilização da *hashtag* e do espalhamento do tópico pelos diversos usuários do Twitter; o segundo estudou a estrutura das postagens, de forma a entender como os significados são construído, ao passo que a terceira buscou analisar a relação entre #342artes e outras *hashtags*, de forma a compreender elas seriam utilizadas exclusivamente para indexação de opiniões ou se formariam também cadeias significativas.

Os resultados mostram que #342artes foi utilizada tanto por simpatizantes do movimento contra a censura nas artes, responsável pela sua criação, mas também por opositores ao movimento. De forma geral, os resultados levantados são relevantes por mostrar:

Com observado na análise, indivíduos com o papel social relevante nas mídias de massa se colocaram como influenciadores nas postagens. A maioria desses indivíduos se posicionou a favor do

movimento, o que gerou sua maior expressividade na rede; os indivíduos contrários, na sua maioria, não gozavam de tal prestígio, o que os tornaram menos centrais nos levantamentos. De forma alguma isso impediu que tais ideias também se propagassem, mas elas partiram de indivíduos menos centrais, com menos poder individual de influência.

Esses resultados, como já discutido, posiciona a tomada de decisão no que tange a participação e ao poder de influência que figuras midiáticas e indivíduos de importância semelhante. Os primeiros parecem se influenciar mais o engajamento de apoio, ao passo que o segundo está relacionado ao de rejeição do movimento.

As postagens se caracterizaram pelo grande número de replicações (ou retuítes) o que contrasta com outros trabalhos que caminham por esta seara, como é o caso de Lima-Lopes e Pimenta (2017) e Gabardo e Lima-Lopes (2018), no qual a postagens de Twitter e Facebook parecem constituir discursos mais independentes. Esse contraste também pode ser observado em relação ao uso de WhatsApp, no qual a postagens de indivíduos parecem ser deveras personalizadas (LIMA-LOPES, 2017).

É importante observar que tal prática levou a constituição de cadeias lexicais que parecem classificar os participantes e seus discursos. Isso também ocorre de forma diferente nos indivíduos que apoiam a campanha e nos que a desabonam, uma vez que aqueles parecem possuir um discurso em uníssono dado seu caráter de organização quanto grupo, ao passo que os que estes constituem cadeias mais plurais, dado que, apesar da grande retuitagem, ela se dá perfis menos influentes na rede.

Os resultados também demonstraram que as *hashtags* não funcionam meramente como indexadores da postagem, elas se caracterizaram por ter um importante papel na construção do discurso. Inicialmente, elas formam campos semânticos no quais ocorre a avaliação do movimento #342artes e de seus participantes e das posturas em favor à criação da censura. Além disso elas se mostraram importantes para a inserção de indivíduos e instituições de forma a simultaneamente citar e indexar. Outro ponto que não pode ser deixado de lado é que seu próprio texto é avaliativo da campanha e dos processos artísticos que ela significa.

Tanto as etiquetas quanto a estrutura das postagens se mostraram importantes na compreensão dos processos de engajamento. Foi possível observar um posicionamento binário de aceitação ou não aceitação do discurso da campanha promovida por #242artes. De forma geral, esses lados opostos parecem não estabelecer diálogo ou interação dialógica de forma alguma, o que pode ser evidenciado pela clara polaridade das postagens e das *hashtags* que se colocam como positivas ou negativas exclusivamente. O mesmo corre em relação à interação entre os perfis, as postagens do tipo retuíte estão relacionadas exclusivamente entre indivíduos que possuem uma mesma visão política. Os tuítes realizados por apoiadores da campanha, por exemplo, ignoram os perfis dos opositores, ao passo que estes citam os apoiadores da campanha apenas de forma a realizar acusações diretas. De fato, os resultados mostram que, em ambos, não há espaço real para o estabelecimento de processos heteroglóssicos.

Não obstante haja ainda um grande campo para exploração nas relações discursivas das mídias sociais, este estudo traz contribuições relevantes por mostrar que a análise da linguagem em tais meios necessita de um olhar múltiplo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à FAPESP, processo nº 2016/11230-5, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARABÁSI, A.-L. *Linked: the new science of networks*. Cambridge, Mass: Perseus Pub, 2014.
- BARABÁSI, A.-L.; ALBERT, R. Emergence of Scaling in Random Networks. *Science*, v. 286, n. October, p. 509–510, 1999.
- COFFIN, C.; O'HALLORAN, K. The Role of Appraisal and Corpora in Detecting Covert Evaluation. *Functions of Language*, v. 13, n. 1, p. 77–110, 2006.
- GABARDO, M.; LIMA-LOPES, R. E. Ni una menos: ciência das redes e análise de um coletivo feminista. *Humanidades & Inovação*, v. 5, n. 3, p. 45–58, 2018.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge, 2014.
- LIMA-LOPES, R. E. Análise de registro e ciência das redes: estudando um grupo de whatsapp dedicado à produção de cerveja artesanal. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, p. 134–161, 2017.
- LIMA-LOPES, R. E.; PIMENTA, I. S. #Mulheresnofutebol: transitividade e avaliatividade na identificação de padrões sexistas. *Humanidades & Inovação*, v. 4, n. 6, p. 116–131, 2017.
- MARTIN, J. R. Meaning matters: a short history of systemic functional linguistics. *Word*, v. 62, n. 1, p. 35–58, jan. 2016.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: The Appraisal Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.
- MERTON, R. K.; LAZARFELD, P. F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LIMA, L. C. (Ed.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: EDUSP, 1978. p. 103–127.
- PAOLILLO, J. C. Network analysis. In: GEORGAKOPOULOU, A.; SPILIOTI, T. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London: Routledge, 2015. p. 36–54.

RAMOS, R. de C. G. *Projeção de imagens através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial*. 1997. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCOTT, J. *Social Network Analysis*. London: Sage, 2000.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Colocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SIQUEIRA, E. N. N. *Categorizações, conjuntos e audiência no Instagram: Repensando Folksonomias a Partir da Hashtag #favelatour*. 2018. Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

WATTS, D. J. *Six degrees: the science of a connected age*. 1. ed. New York: Norton, 2003.

WATTS, D. J. The “New” Science of Networks. *Annual Review of Sociology*, v. 30, n. 1, p. 243–270, 2004.

WATTS, D. J.; DODDS, P. S. Influentials, Networks, and Public Opinion Formation. *Journal of Consumer Research*, v. 34, n. December, p. 441–458, 2007.

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Atualmente é professor do Departamento de Linguística Aplicada no IEL/UNICAMP, atuando na área de Linguagens e suas Tecnologias. É também Líder do grupo de pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade) e pesquisador da FAPESP. Suas principais áreas de interesse são: Humanidades Digitais, Ciência das Redes, Mídias Sociais e Linguagem, Ensino de Línguas Mediado por Computador, Multimodalidade, Linguística Sistemico-Funcional, Linguística do Corpus e Línguas para Fins Específicos. E-mail: rll307@uncamp.br

Enviado em 30/08/2018.

Aceito em 30/09/2018.

IMPOLIDEZ EM INTERAÇÕES ONLINE NO FACEBOOK

IMPOLITENESS IN ONLINE INTERACTIONS ON FACEBOOK

Ricardo Rios Barreto Filho
UFPE

RESUMO: A interação por meio de sites de redes sociais é uma realidade na contemporaneidade, e, nesse contexto, não são incomuns relatos de agressões e ofensas presentes nas novas mídias digitais. Por essa razão, dedico-me, neste trabalho, a investigar o funcionamento dos ataques verbais (na maioria das vezes multimodais) no *Facebook*. Em vista do exposto, pretendo apresentar um estudo exploratório sobre a impolidez, neste site de redes sociais, a fim de diferenciar um caso de impolidez genuína e um caso de impolidez simulada (CULPEPER, 2011 p. 207). Para tanto, utilizo o aparato teórico vindo dos estudos da (im)polidez de abordagem sociointeracional, notadamente Eelen (2001), Watts (2003), Spencer-Oatey (2005), Culpeper (2011) e Culpeper e Hardaker (2017), por meio dos quais apresento a análise de duas interações no *Facebook* que ilustram o propósito desse trabalho. Os resultados aqui apresentados indicam a necessidade de sempre observar aspectos relacionados ao co-texto e contexto de interação em consonância com a análise das escolhas linguísticas dos interactantes nos estudos da impolidez.

Palavras-chave: interação; linguagem online; impolidez; agressão; impolidez simulada

ABSTRACT: The interaction by the means of social media websites is a contemporary reality, and, in this context, it is not uncommon to see stories of aggressions and offenses in interactions in social networking web pages. For that reason, in this paper, I focus on the settings of the verbal (mostly multimodal) attacks on Facebook. For that, I present this exploratory study regarding the impoliteness in this social network website, so that it is possible to differ two phenomena: genuine and mock impoliteness. In order to meet this goal, I analyze two online Facebook interactions that illustrate the purpose of this paper in the light of sociointeractional approaches of (im)politeness, namely Eelen (2001), Watts (2003), Spencer-Oatey (2005), Culpeper (2011) e Culpeper e Hardaker (2017). The results in this paper indicate the need of always taking into account aspects related to the co-text, interactional context and language choices for the analysis of impoliteness.

Key words: interaction; online language; impoliteness; aggression; mock impoliteness

1. INTRODUÇÃO

Numa sociedade cada vez mais digitalizada, as interações online parecem se tornar cada vez mais presentes na vida dos brasileiros. De acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídias – PBM 2016 (BRASIL, 2016), a internet é a segunda mídia mais utilizada no país tendo aparecido como primeiro ou segundo meio de comunicação preferido por 49% dos respondentes, atrás apenas da TV.

Uma das atividades mais comuns no uso da internet é a navegação em sites de redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, Google +*). A PBM 2015 (BRASIL, 2015) mostrou que, dentre aqueles que

se declararam internautas, 92% fazem uso de algum site de redes sociais ou aplicativo de mensagens instantâneas. Nesse contexto, o Facebook lidera em número de usuários com 83% sendo seguido pelo Whatsapp com 58%.

Considerando esses dados, podemos observar que a internet e os sites de redes sociais têm se consolidado cada vez mais como meio de comunicação no Brasil, o que justifica, portanto, o surgimento de pesquisas que visem à investigação dessas novas formas de interação mediadas pelas novas tecnologias. Dessa maneira, cabe-nos, enquanto estudiosos da linguagem, pesquisar como se caracteriza a interação mediada por recursos digitais. Neste artigo, interessa-me particularmente investigar como a impolidez genuína e simulada podem ser identificadas nas interações online no Facebook.

A (im)polidez é um fenômeno linguístico-discursivo estudado prioritariamente por duas áreas da Linguística, a Pragmática e a Sociolinguística Interacional (EELLEN, 2001). As diversas abordagens de estudo da (im)polidez conceituam o seu objeto de estudo de forma particular, por essa razão é necessário definir, neste trabalho, o que quero dizer quando uso o termo (im)polidez.

Adoto aqui o conceito de (im)polidez como avaliação de discursos, segundo o qual as pessoas, ao interagirem, avaliam e classificam os discursos em um continuum de categorias: polidos, impolidos, gentis, rudes, grosseiros, amigáveis, exageradamente polidos, ofensivos etc. Portanto, a abordagem da (im)polidez aqui adotada é necessariamente discursiva no sentido de que entende-se que escolhas linguístico-discursivas ganham avaliações de (im)polidez no fluxo da interação.

A impolidez mais especificamente está relacionada às avaliações negativas desse continuum. Situações de impolidez, conforme explica Culpeper (2011), estão intimamente relacionadas a emoções negativas como raiva, humilhação e desgosto e são engendradas a partir do conflito das expectativas com as situações de fato vivenciadas.

Dentro desse quadro, o autor ainda aponta para a possibilidade de haver uso de escolhas linguísticas convencionalmente associadas à impolidez, porém com um objetivo diferente de gerar ofensa. A literatura da área costuma nomear esses casos como impolidez simulada¹, a qual está normalmente ligada ao uso de fórmulas convencionalizadas de impolidez para gerar situações de humor ou indicar um sinal de intimidade entre interlocutores.

O objetivo deste trabalho é, portanto, realizar uma investigação de dois casos de impolidez no Facebook, em que um se trata de impolidez genuína e outro de impolidez simulada. Com vistas a esse objetivo, apresento uma pesquisa exploratória com caráter qualitativo e interpretativista, por meio do qual observo as estruturas linguísticas e as reações visíveis dos participantes das interações para sustentar as conclusões obtidas através da análise. A amostra desse artigo é composta por dois textos online, marcados como público, publicados em atualizações de status de perfis pessoais no Facebook. Ambos os textos possuem comentários de interlocutores que se conhecem na vida offline, mais informações sobre os dados da amostra são apresentados na seção 4.

Em vista do exposto, o trabalho está dividido em 5 seções, além da introdução: 2) aspectos teóricos sobre os estudos da impolidez a serviço da análise proposta no artigo; 3) caracterização da interação no Facebook; 4) procedimentos metodológicos para seleção, coleta e tratamento dos dados;

¹ Esse termo se trata de uma tradução do conceito de *mock impoliteness* utilizado por Culpeper (2011 p 207)

5) Análise de dois exemplos de impolidez, um de genuína e outro de simulada, em interações no Facebook; 6) considerações finais do trabalho de pesquisa.

2. ESTUDOS DA (IM)POLIDEZ

Os estudos sobre a impolidez, na Linguística, são originados, na verdade, da preocupação com a polidez, de modo que é quase impossível falar de uma sem considerar a outra, principalmente em relação aos primeiros estudos acerca daquele fenômeno, quando a impolidez era concebida como ausência de polidez. A preocupação com a polidez linguística, nesse contexto, iniciou dentro dos estudos da Pragmática com forte inspiração da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1992) e Searle (1979) e do Princípio da Cooperação de Grice (1975).

Os pioneiros nos estudos da polidez estavam preocupados em compreender porque violamos, em vários momentos, as máximas conversacionais que constituem o Princípio da Cooperação, a saber: quantidade (não fale mais que o necessário), qualidade (fale informações verdadeiras), relevância (seja relevante ao objetivo central da mensagem), maneira (seja objetivo e evite a ambiguidade). Para Lakoff (1973), a violação é explicada por meio do Princípio da Polidez, segundo o qual, os falantes buscam manter relações harmoniosas e evitam conflitos.

Para esta autora, há situações em que é mais importante considerar o status social dos participantes de uma interação do que o conteúdo proposicional do enunciado. Por essa razão, há situações em que o Princípio da Polidez tem mais destaque do que o Princípio da Cooperação. Segundo essa perspectiva vinda da pragmática tradicional, os estudos da polidez devem encontrar estratégias ou máximas que expliquem e ilustrem escolhas linguístico-discursivas que sirvam para garantir a polidez, vista como atenuação de conflitos inerentes à linguagem. Ganham notoriedade nesse contexto os trabalhos de Brown e Levinson (1987) e Leech (1983), que se dedicaram a estudar estratégias e máximas de polidez respectivamente.

Por meio desse aparato teórico, a impolidez – usar a linguagem para causar conflitos – foi quase que esquecida, pois, de maneira geral, as primeiras abordagens de estudo da polidez consideravam a impolidez como um comportamento anômalo, ou seja, a ausência de um princípio básico para interação humana. Esse ponto de vista evitou, por algum tempo, que a impolidez pudesse ter um tratamento sistemático dentro da Linguística.

No entanto, na década de 90, surgiu uma das primeiras tentativas de trabalho sistemático com a impolidez em Culpeper (1996). Neste trabalho, o autor desenvolve a ideia de estratégias de ataque à face, o que se caracteriza como a tentativa de olhar o outro lado da moeda da polidez (preservação de face).

O modelo do autor fazia referências claras ao trabalho de Brown e Levinson (1987), fortemente atrelado ao conceito de racionalidade, preservação de face (ataque no caso da impolidez) e dos atos de fala. Ambos os modelos, tanto o de polidez (BROWN E LEVINSON, 1987) quanto o de impolidez (CULPEPER, 1996) são criticados em função de problemas semelhantes, dentre eles: 1) o foco demasiado na forma, pois essas teorias caracterizam-se por descreverem escolhas linguísticas

associadas a estratégias de atenuação ou agravamento de atos de fala, o que acaba tratando nuances de sentido como ironia, sarcasmo e (im)polidez simulada² como meras exceções a regras; 2) o foco quase que exclusivo no falante, pois não há teorização complexa sobre a percepção, por parte dos ouvintes, acerca das escolhas linguísticas eleitas pelos falantes; 3) ter o enunciado como unidade de análise, deixando de lado porções maiores de discurso e dados contextuais situados.

Em meio ao surgimento dessas críticas, apareceram abordagens que se propunham a resolver alguns desses problemas, as chamadas abordagens discursivas. Mills (2011) explica que esses modelos teóricos se apóiam em diversas tendências da Linguística e outras ciências para possibilitar uma análise de contextos situados da (im)polidez.

Nesse quadro, destacam-se os trabalhos de Eelen (2001), Watts (2003) e Spencer-Oatey (2005). Um traço em comum desses autores é o foco na avaliatividade, conceito que destaca a natureza avaliativa da (im)polidez:

Diariamente, a (im)polidez ocorre nem tanto quando o falante produz o comportamento, mas quando o ouvinte avalia o comportamento [...] *a essência da (im)polidez está nesse momento avaliativo*. Mesmo que haja ouvintes avaliando falantes, falantes avaliando a si próprios, ou informantes avaliando falantes hipotéticos ou enunciados, esse momento avaliativo sempre estará presente. De fato, na prática este parece ser o único jeito que a (im)polidez possa ser estudada. *A avaliação é, portanto, a maneira primordial de ser da (im)polidez*.³ (EELLEN, 2001, p 109)

As palavras de Eelen (2001) são fundamentais para a maneira como a (im)polidez é aqui compreendida, pois, em vez de considerá-la como um sistema de preservação ou ataque da face de interlocutores, compreendo, com base no autor, a (im)polidez como uma forma de avaliação social dos discursos. Dessa maneira, são importantes, não somente as escolhas linguísticas feitas por determinados falantes, mas principalmente a forma como elas são avaliadas a partir de critérios estabelecidos no contexto interacional.

Em vista do exposto, podemos pensar numa análise sociointeracional da impolidez, ou seja, que não está focada apenas em descrever estratégias consagradas na língua para minimizar ou iniciar conflitos, mas principalmente em descrever como as escolhas linguísticas são avaliadas dentro de um contexto sociointerativo situado. Nessa conjuntura, Spencer-Oatey (2005 p 97) explica que a (im)polidez é “o julgamento subjetivo que as pessoas fazem acerca da adequação social de comportamentos verbais e não-verbais”. Por sua vez, Watts (2003 p 168) defende que “[as] estrutura linguísticas não denotam polidez por si mesmas, mas se prestam à interpretação individual em instâncias de fluxos de interação verbal”.

As abordagens discursivas destacam, portanto, a importância de observar contextos situados no estudo da impolidez. Por meio dessa observação, podemos perceber que o foco muda, pois enquanto as abordagens de base pragmática preocupam-se em descrever estratégias e máximas associando-as a escolhas linguísticas, as abordagens discursivas preocupam-se em demonstrar como falantes comuns

² A impolidez simulada será particularmente tratada na seção 5.1 deste trabalho.

³ Tradução minha, ênfase minha.

evidenciam no discurso as suas avaliações de (im)polidez.

Com isso, julgo relevante considerar que as diversas abordagens de estudos da (im)polidez – de base pragmática ou discursiva – não são, na verdade, antagônicas, mas sim complementares, no sentido de que apresentam objetivos diferentes. Enquanto as abordagens pragmáticas desenvolvem teorias preditivas que buscam compreender a polidez antes mesmo que ela aconteça, as abordagens discursivas apresentam análises *ex-post-facto* de situações de (im)polidez.

Culpeper (2011) propõe uma linha de estudo intermediária com a qual possamos apresentar estudos da impolidez de forma abrangente, em que tanto as escolhas linguísticas quanto o contexto discursivo sejam levados em consideração. O autor observa que podemos pensar em formas convencionalizadas de impolidez, que se caracterizam como estruturas linguísticas comumente usadas para causar ofensas.

Conforme destacamos acima, o mesmo autor, em Culpeper (1996), propôs um quadro de estratégias de ataque à face fortemente influenciado pelo modelo de preservação de face de Brown e Levinson (1987). No entanto, devemos observar que a concepção de estratégias e de fórmulas convencionalizadas de impolidez são conceitos distintos nas suas concepções.

De um lado, as estratégias de ataque à face se caracterizam por serem construtos teóricos vindos da reflexão anterior à análise de dados reais de impolidez. Podemos dizer que o modo de processamento das estratégias de ataque à face obedece a uma lógica *top-down*, ou seja, as estratégias são criadas na teoria para serem aplicadas aos dados. Por outro lado, as fórmulas convencionalizadas de impolidez são constituídas por meio do processamento *bottom-up*, pois essas escolhas linguísticas advêm da observação e catalogação de expressões linguísticas usadas em situações de impolidez.

Segundo Culpeper (2011), os dados de impolidez podem ser caracterizados a partir da observação dos seguintes aspectos:

1. Emoções: a impolidez normalmente é associada a sentimentos como raiva, humilhação, desgosto, revolta etc.
2. Metalinguagem: é possível que, em situações de impolidez, apareçam termos que demonstram avaliação impolida da linguagem como rude, grosseiro, agressivo, ofensivo etc.
3. Co-texto: porções mais abrangentes de texto – não apenas expressões normalmente associadas à impolidez – podem demonstrar avaliações de impolidez.
4. Comentários retrospectivos: comentários de interactantes após a interação.⁴
5. Certas reações não verbais: especialmente na linguagem oral, é comum que certos gestos, expressões faciais e prosódia estejam associados à impolidez, nas interações *online*, por sua vez, os emoticons, emojis e memes também são recursos não verbais que podem estar associados à impolidez.
6. Fórmulas convencionalizadas de impolidez: expressões linguísticas normalmente asso-

⁴ Esses comentários são achados principalmente em relatos de (im)polidez, quando informantes de pesquisa são solicitados a reportarem situações de (im)polidez já vivenciadas. Culpeper (2011) fez um uso extensivo desse tipo de instrumento de pesquisa.

ciadas a contextos de impolidez.⁵

Para caracterização das fórmulas convencionalizadas de impolidez, Culpeper (2011) analisou situações em que a impolidez parecia ser um padrão, como, por exemplo, em programas de TV de “baixaria”, grafites e treinamentos militares em inglês britânico. O quadro 1 abaixo resume as fórmulas catalogadas por Culpeper (2011) traduzidas para língua portuguesa:

Quadro 3: Fórmulas convencionais de impolidez⁶

Fórmulas convencionais de impolidez	Exemplo
Insulto (vocativos negativos personalizados)	seu idiota
Insulto (afirmações negativas personalizadas)	you é uma puta
Insulto (referências negativas personalizadas)	no seu cu
Insulto (referência negativa a outra pessoa na presença do alvo)	aquela tapada
Crítica/reclamação acentuada	Isso tá uma merda
Desafio, perguntas ou pressuposições desagradáveis	Por que você faz a minha impossível?
Arrogância	Você está sendo infantil
Reforços de mensagens	Escuta aqui!
Dispensas	Vai se foder (no sentido de sai daqui)
Silenciadores	Cala tua boca
Ameaças	Eu vou dar um tiro na porra da tua cabeça se você tocar no meu carro
Maldições e maldizeres	Vá tomar no cu

Retirado e traduzido de Culpeper (2011 p 135-6)

Conforme explicado acima, esse quadro foi desenvolvido a partir da observação de dados da língua inglesa, particularmente o inglês britânico, principal objeto de estudo de Culpeper (2011). No entanto, essas fórmulas convencionalizadas de impolidez também podem ser usadas para inspirar análises em outras línguas, conforme veremos nas análises deste trabalho.

Particularmente, acredito que as fórmulas convencionalizadas de impolidez podem ser observadas em interações em português brasileiro, mesmo porque essas fórmulas não são um modelo finito

⁵ Culpeper(2011) chama atenção que as fórmulas *per se* são indícios fracos de que uma interação seja caracterizada como impolidez, pois costumeiramente elas são usadas em situações de impolidez simulada, conforme veremos na seção 5.1.

⁶ O quadro traz nos seus exemplos bastantes palavras de baixo calão, contudo é importante considerar que as fórmulas convencionalizadas de impolidez não se restringem à presença de palavrões.

de análise. O tratamento das fórmulas pode nos oferecer uma postura minimamente prévia em relação ao nosso objeto de estudo. Não obstante, é sempre a relação entre escolhas linguísticas e aspectos sociointeracionais que poderá fornecer uma análise mais complexa das avaliações da (im)polidez nas interações. Na seção 4, demonstro, por meio das análises, como as fórmulas convencionalizadas de impolidez podem contribuir para uma abordagem sociointeracional do fenômeno em questão

3. ASPECTOS DA INTERAÇÃO NO FACEBOOK

O Facebook é um website de redes sociais que foi fundado no ano de 2004 por um grupo de estudantes da Universidade de Harvard. No início, a página virtual era utilizada apenas por poucos usuários, para facilitar a comunicação entre estudantes universitários. No entanto, com a popularização da Web 2.0, que estabeleceu novos padrões de uso da tecnologia por meio dos quais os usuários começaram a ter postura mais ativa na produção de conteúdo *online*, o Facebook passou a ter cada vez mais usuários chegando à marca de 1 bilhão de pessoas conectadas em 27 de agosto de 2015, de acordo com os números apresentados pela página da própria companhia⁷.

Conforme mostram Barton e Lee (2013), o Facebook se organiza a partir de perfis de usuários, chamados de linha do tempo. Ao escreverem atualizações nas suas linhas do tempo, os usuários também colocam esses textos disponíveis no *feed* de notícias dos seus amigos e seguidores. Esses dois espaços (*feed* de notícias e linha do tempo), apesar de interrelacionados, apresentam diferenças em relação às suas funções.

A linha do tempo apresenta textos escritos, compartilhados ou direcionados a um mesmo usuário. Por outro lado, o *feed* de notícias se trata de uma coletânea de textos produzidos, compartilhados ou curtidos por usuários relacionados (amigos ou seguidos). Há ainda particularidades como a presença de propagandas, textos patrocinados e a possibilidade de ocultar textos compartilhados por determinadas pessoas, seja pela exclusão de um usuário da rede de amigos ou a possibilidade de deixar de seguir algum outro usuário sem que ele saiba.

Em relação às modalidades da linguagem vistas no *feed* de notícias, pode-se encontrar textos multimodais com a presença de áudio, vídeo e imagem, inclusive retiradas de outros sites de redes sociais como o *Instagram*, *Twitter* e *YouTube*. Neste trabalho, analisaremos espaços de escrita específicos do Facebook, as atualizações de status, ou simplesmente os *posts*, os comentários e réplicas.

Segundo Barton e Lee (2013, p 55), os espaços de escrita são os lugares em que os textos *online* são produzidos. Esses espaços apresentam ao usuário comum, que não necessariamente tem grandes conhecimentos técnicos, a possibilidade de produzir textos para serem compartilhados na internet. No Facebook, alguns espaços de escrita são: 1) o *inbox*, que se trata de compartilhamento de mensagens instantâneas privadas; 2) os comentários e réplicas de comentários, que podem ser feitos sobre os textos de outras pessoas; 3) as atualizações de status ou *posts*, quando o usuário atualiza a sua linha do tempo ao mesmo tempo que alimenta o *feed* de notícias dos seus amigos e seguidores. Os três espaços de escrita tratados nessa pesquisa (posts, comentários e réplicas) estão ilustrados na Figura 1:

⁷ Conforme o link: https://www.facebook.com/pg/FacebookBrasil/about/?ref=page_internal

Figura 1: espaços de escrita no Facebook



Fonte: acervo pessoal

Outra característica importante na interação online, por meio dos sites de redes sociais, é que o que está disponível ao usuário não é uma página em branco, conforme observam Barton e Lee (2013 p 29). Os próprios espaços de escrita são exemplos de limitações impostas aos usuários nas suas práticas.

Com isso, podemos concluir que o modo de escrita nas redes sociais é parcialmente livre, pois há limitação impostas pelo *design* do *website*. Contudo, vale destacar que essas limitações não conseguem fazer o controle total dos participantes das redes sociais, pois os usuários podem criar possibilidades de uso que não eram previstas no momento de sua estruturação.

Sobre esse assunto, Barton e Lee (2013 p 28) destacam o conceito de *affordances* que se caracteriza como “[as] possibilidades e limitações para ações que as pessoas seletivamente percebem em qualquer situação”. Esse conceito, advindo da abordagem ecológica da percepção, pode ser usado para explicar as práticas de linguagem de usuários do Facebook, que ora obedecem aos limites impostos pelo design do *website*, ora (re)criam possibilidades de interação não previstas. Podemos considerar, por exemplo, o uso do Facebook para fins educacionais, pois a plataforma não é pensada/desenhada para tal, mas pode ser (e é) vastamente utilizada como recurso didático – uma possibilidade de uso não pré-estabelecida pelos *designers*.

Em vista do exposto, podemos compreender o Facebook como um espaço de interação que

apresenta infinitas possibilidades de uso, pois não podemos determinar com exatidão todos os *affordances* percebidos pelos usuários. Contudo, não se pode desconsiderar, ao analisar interações em sites de redes sociais, que há características limitadoras desses ambientes, notadamente: os espaços de escrita disponíveis e as funcionalidades pensadas pelos designers (curtir, reagir, usar memes, a possibilidade de excluir ou deixar de seguir usuários, entre outros, no caso do Facebook).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA, SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dois exemplos analisados neste trabalho fazem parte do banco de dados do projeto “*Avaliações da (Im)polidez em Interações no Facebook*”, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco, sob o CAAE de número 84947518.7.0000.5208. Todos os textos utilizados, aqui e no projeto, são marcados como públicos, portanto, estão disponíveis a todos os usuários que tenham acesso ao Facebook, o que não obriga que o pesquisador colete autorizações dos usuários para o uso em pesquisas.

No entanto, por questões de responsabilidade ética, todos os dados foram editados para retirar nomes, imagens e referências que possam identificar de alguma forma os usuários participantes das interações. Por essa razão, os autores dos *posts* serão identificados como “autores do post”, e os demais usuários que comentaram nos textos serão nomeados de “comentador(a)” 1, 2, 3 e assim sucessivamente, conforme a ordem cronológica de aparecimento na interação. Os dois exemplos, aqui analisados, são de grupos de pessoas diferentes.

Não foram feitas demais edições nos textos, além daquelas já apontadas. Portanto, as escolhas linguísticas, abreviaturas e emojis foram todos empregados pelos autores(as) das postagens, comentários ou réplicas. Os gêneros dos autores(as) dos *posts* e comentadores(as) foram igualmente mantidos para corresponder aos dos usuários reais. Os termos em **negrito** e **sublinhado** correspondem a hiperlinks nos textos originais.

Os critérios para seleção dos dados foram: 1) que os textos fossem marcados como públicos; 2) que tivessem sido publicados em páginas de perfis pessoais como atualização de status; 3) e que os participantes conhecessem uns aos outros nas suas vidas pessoais.

O primeiro critério foi estabelecido por questões éticas, por isso apenas o uso de textos considerados públicos, para que não sejam usados textos privados. Além disso, os dados foram coletados exclusivamente em páginas pessoais para manter o uso da linguagem corriqueira, e evitar o surgimento de uma linguagem comercial ou publicitária, a qual afetaria na questão da (im)polidez. Também foi estabelecido como critério que os interactantes necessariamente se conhecessem na vida offline para padronizar minimamente o grau de envolvimento entre os interlocutores.

No primeiro texto, todas as participantes são mulheres, de aproximadamente 20 anos de idade, que frequentam a mesma universidade e cursam a mesma área. No segundo exemplo, há uma discussão sobre política, em que participam dois homens, o Autor do post de aproximadamente 30 anos e o Comentador 1 de aproximadamente 50 anos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

6.

6.1. A IMPOLIDEZ SIMULADA

O exemplo logo abaixo é um *post* no Facebook feito por uma usuária que reclama de outros usuários que dão indiretas ou perguntam e falam assuntos desagradáveis no Facebook:

<i>Post</i>	Autora do post: Aff, vsf todos vcs que ficam dando indiretas, perguntando e falando merda no face, vão pra merda, losers -.-'
Comentários:	
1	Comentadora 1: kkkkkkkkkkkkkkkkkkk vou postar uma indireta agora pra tu!
2	Autora do post: Sai daê cural hdaushduashda 😊.P
3	Comentadora 2: cural foi fods...hahahah
4	Comentadora 3: kkkkkkkkkkkkkk gírias de CIDADE DO INTERIOR 😊 :P hahahaha

O tom da Autora do *post* sugere inicialmente impolidez e agressão, justificada pelo uso de fórmulas convencionais da impolidez (CULPEPER, 2011), como por exemplo: os maldizeres “vsf” – abreviação para “vá se foder” – e “vao [sic] pra merda”; e o insulto (vocativos personalizados) “*losers*” – perdedores em língua inglesa. Além disso, a presença da interjeição “aff” e do emoticon “-.-” demonstram formas convencionais da linguagem online para expressar impaciência e irritabilidade, emoções negativas que normalmente acompanham situações de impolidez.

Apesar das escolhas verbais e não-verbais destacadas acima, podemos observar que os comentários apresentam marcas que indicam um tom de humor e brincadeira, haja vista o uso de estruturas linguísticas e imagéticas que representam risos (kkkkkkk, ashduashda e hahahaha) e um tom de brincadeira (😊.P). Essas estruturas parecem suavizar o tom das fórmulas convencionalizadas de impolidez nos comentários 1 (ameaça) e 2 (dispensa).

Ao considerar o texto do *post*, percebem-se indícios de impolidez e agressão verbal, justificada pelas escolhas verbais e não-verbais destacadas acima, no entanto, a análise do co-texto (comentários) demonstra que, na verdade, a interação não foi avaliada como impolida pelas comentadoras, mas como engraçada associada ao sentimento de bom humor, sobretudo se considerarmos a réplica da autora do *post* que sinaliza para um tom de brincadeira. A análise dessa interação ilustra um dos pontos defendidos anteriormente, com base nas abordagens discursivas da (im)polidez (WATTS, 2003; SPENCER-OATEY, 2005), o de que as avaliações da (im)polidez não são feitas apenas por meio da identificação de fórmulas verbais convencionalizadas. Nesse caso em particular, ficam em evidência a presença de marcas imagéticas como os emoticons e marcas típicas da internet (kkkkkkk, hahahah, aff), que conferem ao texto um tom de humor em detrimento a uma percepção séria de impolidez.

Além disso, são permitidas, a partir da leitura do texto, algumas interpretações sobre o contexto,

como, por exemplo, a de que as usuárias – tanto a autora quanto as comentadoras – conhecem-se e demonstram certo sinal de intimidade. Esse texto ilustra um caso de impolidez simulada (CULPEPER, 2011 p 207), pois as participantes, embora façam uso de escolhas verbais e não-verbais que normalmente demonstram impolidez, na verdade, não provocam ataques e agressões verbais, pois apresentam um efeito contrário e positivo.

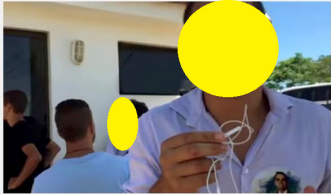
Não obstante, é válido destacar que é impossível garantir que a percepção de impolidez simulada seja unânime em relação a todos os usuários que tenham acesso a esse *post*. Conforme sabemos, as interações no Facebook podem ter uma audiência muito grande em comparação às interações presenciais face a face. Potencialmente, qualquer usuário cadastrado no Facebook pode ocupar a função de ouvinte. Por essa razão, deve-se destacar que é possível encontrar outras pessoas que se sintam ofendidas pela publicação da autora do *post*. Embora não tenhamos o controle preditivo em relação às avaliações que podem ser feitas sobre um texto; enquanto analistas, podemos destacar as avaliações visíveis dos interactantes por meio da análise das interações e das reações visíveis dos interlocutores. Por isso, neste caso, podemos sustentar que a avaliação dos interlocutores não foi de impolidez, uma vez que os comentários apresentam marcas de interação baseada no humor, tipicamente relacionado aos casos de impolidez simulada, definidos por Culpeper (2011).

6.2. A IMPOLIDEZ POR MEIO DE FÓRMULAS CONVENCIONAIS

No segundo exemplo, o autor do *post* compartilha uma notícia que foi bastante divulgada nas mídias digitais por vários usuários durante a prisão do ex-presidente Lula. Sobre esse momento histórico, é importante considerar, como um dado contextual importante, a grande controvérsia sobre o assunto, pois esse fato foi apreciado de forma positiva ou negativa, a depender da postura política adotada de quem compartilhava e lia as notícias, conforme ilustra a interação abaixo.

No Facebook, um dos *affordances* praticados pelos usuários são os debates de temas políticos que podem apresentar diversas características tanto de polidez quanto de impolidez. Nesse debate específico, o autor do *post* compartilha uma notícia sobre um rapaz que, de acordo com o título do texto compartilhado, teria atacado a caravana do ex-presidente Lula. No subtítulo da notícia, é criada uma apreciação negativa da atitude do rapaz que realizou, de acordo com a notícia, o ataque à caravana do ex-presidente, apesar de ter, alegadamente, se beneficiado dos programas sociais promovidos por Lula quando presidente.

A questão controversa (requisito para um debate) que dá início à discussão entre o autor do texto e o comentador 1 diz respeito à afirmação de que a atitude do rapaz representa o analfabetismo político, conforme demonstra a primeira frase do comentário 1:

<p><i>Post</i></p>	<p>Autor do post compartilhou uma <i>post</i>:</p> <p>Aluno que atacou caravana de Lula diz amar escola criada pelo ex-presidente</p>  <p>Depois de hostilizar caravana no Rio Grande do Sul, aluno que faz três cursos em escola federal criada por Lula diz amar a instituição. Exemplo é emblemático por revelar nível do analfabetismo político que assola o País</p>
<p>Comentários:</p>	
<p>1</p>	<p>Comentador A: <u>Analfabetismo político seu!</u>¹ O que Lula, ou qualquer outro governante, fez em benefício do povo foi pura e simplesmente só uma obrigação institucional do cargo, não um motivo para idolatria! Lembre-se que <u>Hittler também fez muita coisa em prol do povo alemão</u> por isso por eles foi “ungido”, mas o preço dessa idolatria custou caro ao povo alemão. Portanto, <u>parem (você e demais mentes psicóticas) de querer conferir poderes divinos ao apedeuta sem dedo (mais conhecido como Lula), parem de conferir-lhe uma honraria da qual ele não é merecedor.</u> Lula não fez nada por amor ao Brasil, por abnegação e renúncia, mas <u>por pura vaidade e oportunismo criminoso!</u> Por isso já foi condenado em duas instâncias.</p> <p>1.1 Autor do post: Uma obrigação que em 500 anos não havia sido cumprida... Diga-se de passagem... <u>Só esse detalhinho que você esqueceu... Soldadinho de Chumbo. Pare bater continência e lambar as botas dos teus superiores... Ouse pensar por si mesmo.</u></p> <p>1.2 Comentador A: <u>Autor do post</u> Meu amigo, somos exatamente iguais, feito da mesma matéria, ao fim e ao cabo vamos todos descansar sobre 7 palmos. O único detalhe é que o PT te faz pensar que vc tem pensamento autônomo, <u>mas tudo que vc fala é discurso pronto que vc só reproduz e se acha o cara, né!</u></p> <p>1.3 Autor do post: Você mencionou parte dos eventos da vida, a matéria... A energia que nos move ou a alma que nos sustenta é bem distinta... <u>As diferenças entre mim e você não estão apenas no campo do concreto, mas principalmente do ideológico e do espiritual...</u></p>

São evidenciados no texto bastantes fórmulas convencionalizadas de impolidez, a saber:

- No *post*:
 - *insulto (referência negativa a outra pessoa na presença do alvo)*: o termo “analfabetismo político” que pode ser classificado dessa forma, pois, embora não tenha sido direcionado ao comentador 1, parece tê-lo ofendido haja vista a crítica acentuada

no comentário 1.

- No comentário 1:
 - *Crítica acentuada*: a frase “Analfabetismo político seu!”, na primeira linha, direcionada ao autor do *post*, em resposta ao insulto presente no subtítulo do texto compartilhado.
 - *Silenciadores*: o uso das frases verbais iniciadas pelo verbo “parem” no modo imperativo demandando silenciamento de ideias, nas linhas 6 e 8.
 - *Insulto (vocativos imperativos personalizados)*: nos termos “você e demais mentes psicológicas”, na linha 6.
 - *Insulto (referência negativa a outra pessoa na presença do alvo)*: nas frases nominais “ape-deuta sem dedo (mais conhecido como Lula)” e “oportunismo criminoso”, em referência ao ex-presidente Lula, nas linhas 7 e 10 respectivamente.
- Na réplica 1.1:
 - *Arrogância*: na frase “Só esse detalhezinho que você esqueceu”, na linha 2, pois o uso do diminutivo de detalhe parece ser irônico em comparação ao que se refere, uma obrigação de 500 anos. O uso da ironia, nesse caso, parece destacar o alegado desconhecimento dos fatos históricos, por parte do comentador 1, segundo o ponto de vista do autor do *post*, o que acaba por conferir-lhe uma posição de superioridade, ou maior conhecimento.
 - *Insulto (vocativos imperativos personalizados)*: no vocativo “Soldadinho de chumbo”, na linha 3, uma clara referência ao militarismo.
 - *Desafios desagradáveis*: nas frases verbais “Pare de bater continência... Ouse pensar por si mesmo”, nas linhas 3, 4 e 5, outra referência clara ao militarismo.
- Na réplica 1.2:
 - *Crítica acentuada*: no trecho “mas tudo que vc fala é discurso pronto que vc só reproduz e se acha o cara, né!”, nas linhas 5 e 6, em que o comentarista critica o discurso usado pelo autor do *post*.
- Na réplica 1.3:
 - *Arrogância*: no fragmento “As diferenças entre mim e você não estão apenas no campo do concreto, mas principalmente do ideológico e do espiritual...”, nas linhas 3, 4 e 5, cujo sentido implica certa superioridade ideológica e espiritual, por meio de uma clara resposta à alegação de igualdade material feita na réplica 1.2, nas linhas 1, 2 e 3.

Conforme já comentado neste trabalho, e enfatizado na subseção anterior (5.1), a existência das fórmulas convencionalizadas de impolidez não garante por si só que a interação seja avaliada como impolida. No entanto, observamos, nesse exemplo, fortes indícios de impolidez, justificados principalmente pela análise das escolhas verbais associadas ao co-texto e contexto.

Em relação ao co-texto, podemos chamar atenção para estrutura de provocação-reação criada ao longo do diálogo. Primeiramente, podemos observar a clara relação entre a alegação de analfabetismo político, vista como um insulto, no texto compartilhado e a primeira frase do comentário 1, “Analfabeto político é você!”. Mais abaixo, a réplica 1.1 responde, por meio da arrogância, ao comentário 1 insinuando uma falta de pensamento autônomo por parte do comentador 1, quem, por sua vez, devolve “com a mesma moeda”, por meio de uma crítica acentuada, também alegando falta de pensamento autônomo, por parte do autor do *post*, na réplica 1.2.

No que tange ao contexto, a análise também precisa se pautar nos aspectos históricos e ideo-

lógicos que estão atrelados à discussão. Podemos observar que essa estrutura provocação-reação é constituída por uma cadeia de fórmulas de impolidez interrelacionadas discursiva e textualmente, associadas a duas posições político-ideológicas confrontantes. Essa observação é bem ilustrada pelos itens lexicais escolhidos das fórmulas de impolidez presentes nesse exemplo. Parece-me bastante evidente que ambos interactantes direcionam suas ofensas não somente aos seus interlocutores diretos, mas principalmente às ideologias que ambos interactantes trazem consigo.

De um lado o autor do texto materializa suas ofensas por meio de itens lexicais como “soldadinho de chumbo” e “lamber as botas dos seus superiores” que fazem referências ao militarismo. Por outro lado, o comentarista também faz o mesmo por meio da comparação entre Lula e Hitler, do vocativo “você e demais mentes psicóticas” referindo-se não apenas ao seu interlocutor direto, mas todos aqueles que defendem o ex-presidente.

Em vista do exposto, é permitido entender que a impolidez aqui é utilizada como uma forma de disputa histórica e ideológica, ou seja, os interactantes fazem uso da impolidez para disputar sobre quem tem mais conhecimento e autonomia sobre a narrativa de fatos históricos. É válido destacar que a questão que deu início a esse embate verbal diz respeito à discussão entre quem é analfabeto político.

Em relação a essa interação online, é interessante notar que, no Facebook, a impolidez pode ser percebida em *posts* que não são especificamente direcionadas aos interlocutores. Percebamos, por exemplo, que o comentador 1 pareceu ofendido não exatamente com um insulto a sua pessoa individual, pois o texto não foi direcionado a ele especificamente já que há funcionalidades no Facebook para isso e estas não foram utilizadas pelo autor do *post*.⁸

Outro aspecto interessante dessa interação online foi a ausência de alguns recursos típicos da linguagem online, como por exemplo, o uso de emojis, emoticons e abreviaturas da internet. Esse aspecto particularmente deu um tom mais sério à interação, bastante diferente do caso de impolidez simulada (CULPEPER, 2011 p 207) da seção 5.1. Enquanto a impolidez simulada, aqui analisada, apresentou marcas típicas da internet para conferir certo efeito de humor no texto, esse último exemplo caracterizou-se pelo uso de uma linguagem mais formal e carregada de ofensas de origem político-ideológica utilizadas por parte dos dois interlocutores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, por meio de suas análises, demonstrou aspectos importantes para o estudo da impolidez dentro de um quadro voltado para o sociointeracionismo. A análise do primeiro exemplo demonstrou que as estruturas linguísticas *per se* não são capazes de gerar ofensas. O exemplo 1 caracterizou-se como um caso de impolidez simulada (CULPEPER, 2011 p 207) que, embora apresente fórmulas normalmente associadas à impolidez, não parece gerar o efeito de ofensa e emoções negativas nos interactantes, haja vista o encadeamento dos comentários que não apresentaram reações,

⁸ Aqui, refiro-me a funcionalidades que permitem que autores de postagens direcionem suas publicações a algum usuário específico, como é o caso das mensagens privadas, marcação de usuário no texto e publicação na linha do tempo de algum usuário. Todas essas funcionalidades fariam com que o interlocutor pretendido recebesse uma notificação que chama atenção para que leia o texto.

sentimentos e emoções negativas. Essa análise coaduna com a metodologia de estudo da impolidez apresentada em Culpeper e Hadaker (2017), a qual se distancia de estudos mais tradicionais que analisam apenas a produção de estratégias sob o ponto de vista do falante. O exemplo 1 evidencia, nos seus comentários, a interpretação de que o efeito de ofensa não foi gerado, uma vez que a (im)polidez não está presa às estruturas linguísticas, mas atrelada à avaliação (ou julgamento) por parte dos interactantes. As reações visíveis das participantes nesse caso e sua relação de proximidade sustentam a interpretação de que há impolidez simulada e não genuína.

O exemplo 2, por sua vez, demonstrou o processamento da impolidez na interação *online*, pois a análise, assim como no primeiro exemplo, se firma no tripé, proposto em Culpeper (2011) e Culpeper e Hardaker (2017): contexto, co-texto e fórmulas de impolidez. A observação desses três aspectos é o que garante uma análise sociointeracional do objeto de estudo, pois defende que sejam levados em consideração tanto aspectos preditivos (as fórmulas convencionalizadas) quanto aspectos *ex-post-facto* (reações visíveis dos interactantes). Neste segundo exemplo particularmente, o contexto político sustenta a interpretação de que essa interação evidencia impolidez. É implicado que, em função de posicionamentos ideológicos conflitantes, os interlocutores empregam críticas e insultos que atingem não apenas as faces individuais dos interlocutores, mas atacam principalmente posicionamentos político-ideológicos. É, portanto, necessário uma compreensão sócio-histórica do contexto para que o efeito de ofensa seja evidenciado.

Outro ponto a ser destacado diz respeito às questões relacionadas à interação *online* para análises sociointeracionais da (im)polidez. Os dois exemplos analisados demonstram o papel fundamental das funcionalidades que o Facebook apresenta, notadamente: o compartilhamento de textos, o uso e funções de recursos não verbais e os *affordances* vislumbrados pelos usuários de sites de redes sociais, ou seja, as possibilidades e limitações percebidas por eles.

Além dos achados dessa pesquisa, também é possível apontar para a possibilidade de investigações mais detalhadas sobre algumas questões que saltam aos olhos em meio à análise desses dados. Uma delas é a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o papel da ideologia na impolidez, pois como vimos na análise do exemplo 2, parece que as posições ideológicas criam formas de insulto que extrapolam a ofensa individual. De certa forma, estudar sobre as fórmulas de impolidez criadas a partir de uma determinada ideologia pode apontar conclusões sobre o que é valorizado negativamente por um determinado grupo de pessoas que partilham de visões ideológicas semelhantes.

Tendo em vista essas considerações finais, acredito que o trabalho defende e reafirma a necessidade de abordagens sociointeracionais sobre a (im)polidez, que levem em consideração tanto as escolhas linguísticas quanto as questões contextuais, para que, por exemplo, o conceito de impolidez simulada (CULPEPER, 2011 p 207) seja bem diferenciado dos casos de impolidez genuína. Além disso, esse artigo também ratifica a necessidade de mais estudos sobre (im)polidez em interações *online* em português brasileiro, pois, dessa maneira, haverá conhecimento mais abalizado sobre os hábitos de uso da internet no Brasil.

8. REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J L. *How to do things with words*. Londres: Oxford University Press, 1962. 166 p.
- BARTON, D; LEE, C. *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. [s.l.]: Routledge, 2013. 208 p.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2015. 153 p. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2016. 153 p. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. New York: Cambridge University press, 1987.
- CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal Of Pragmatics*, [s.l.], v. 25, n. 01, p.349-367, jan 1996. Semestral.
- _____. *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. New York: Cambridge University Press, 2011.
- CULPEPER, J; HARDARKER, C. Impoliteness. In: CULPEPER, J; KÁDÁR, D; HAUGH, M (Ed.). *The Palgrave Handbook of Impoliteness*. [s.l.]: Palgrave, 2017.
- EELLEN, G. *A critique of politeness theory*. Manchester: St. Jerome, 2001.
- GRICE, P. Logic and Conversation. In: GRICE, P. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975. Cap. 1. p. 1-144.
- LAKOFF, R. T. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. *Papers from the ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, 1973.
- LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, 1983. 250 p
- MILLS, S. Discursive Approaches to politeness and impoliteness. In: LINGUISTIC POLITENESS RESEARCH GROUP (Ed.). *Discursive Approaches to Politeness*. [s.l.]: de Gruyter Mouton, 2011.
- SEARLE, J R. *Expression and Meaning: Studies in the theories of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. 187 p.
- SPENCER-OATEY, H. (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships. *Journal Of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, [s.l.], v. 1, n. 1, p.95-

119, 1 jan. 2005. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.95>.

WATTS, R J. *Politeness*. [s.l.]: Cambridge University Press, 2003.

Ricardo Rios Barreto Filho

Professor Adjunto de Língua Inglesa e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Letras (área de concentração em Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Letras e graduado em Letras (Português e Inglês) pela mesma universidade. Seus interesses de pesquisa concentram-se em estudos linguísticos sociointeracionistas, (im)polidez e linguagem online. E-mail: riosbarreto@msn.com

Enviado em 30/05/2018

Aceito em 30/06/2018.

COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA: TODA CRIANÇA É ÚNICA

COGNITION AND LEARNING IN THE CLASSROOM: EVERY CHILD IS UNIQUE

Valquíria Claudete Machado Borba
UNEB

Resumo: Neste artigo, buscamos refletir sobre as discussões feitas ao longo da disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, no ano de 2015, com uma turma de 22 alunos do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) da Universidade do Estado da Bahia – Campus V, apresentando a visão da turma ao analisar, à luz do aporte teórico trabalhado, a questão do ensino-aprendizagem a partir do filme “*Como Estrelas na Terra – toda criança é especial*”, do diretor e produtor Aamir Khan (2007), tendo a questão da cognição e aprendizagem como base.

Palavras-chave: Cognição. Leitura. Escrita. Sala de aula.

Abstract: *In this article, we aim to reflect on the discussions made during the course “Socio-cognitive and meta-cognitive aspects of reading and writing”, held in 2015, with a class of 22 students from PROFLETRAS (Professional Master’s Degree in Letters) of the State University of Bahia - Campus V, presenting the conclusion of the class when analyzing, in the light of the theoretical contribution we have studied, the teaching-learning process according to the film “Like Stars on Earth - Every Child is Special” by director and producer Aamir Khan (2007), thinking of cognition and learning.*

Keywords: *Cognition. Reading. Writing. Classroom.*

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma análise das discussões realizadas na disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, no ano de 2015, com uma turma de 22 alunos do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) da Universidade do Estado da Bahia – Campus V. Buscamos trazer a visão da turma ao analisar, à luz do aporte teórico trabalhado, a questão do ensino-aprendizagem a partir do filme “*Como Estrelas na Terra – toda criança é especial*”, do diretor e produtor Aamir Khan (2007), tendo a questão da cognição e aprendizagem como base. Nesta disciplina, temos como foco o estudo dos processos sociocognitivos e metacognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, refletindo sobre a articulação entre

as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento, de forma a levar os alunos à elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva e metacognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos.

É importante relatar que tanto nesta turma como nas outras duas turmas do PROFLETRAS em que ministramos esta disciplina, a questão do estudo da relação entre cognição e aprendizagem é vista pelos alunos como algo novo. Isso nos leva a refletir sobre a urgência de se repensar os currículos de pedagogia e das licenciaturas, pois é necessário que os professores conheçam como o cérebro aprende, quais fatores estão envolvidos na aprendizagem, que vão muito além de metodologias, e contribuem para uma interação favorável entre professor, aluno e ambiente, de forma que condições propícias à aprendizagem possam ser pensadas tendo em vista as mais diversas realidades de sala de aula que possamos encontrar.

Nessa direção, propomos, inicialmente, tratar da relação intrínseca entre cognição-ensino-aprendizagem. Em seguida, trazemos informações relevantes sobre o filme “*Como estrelas na terra – toda criança é especial*”, justificando a sua escolha para as reflexões finais da disciplina. Na sequência, comentamos as análises feitas nos trabalhos finais apresentados pelos alunos e apresentamos nossa avaliação/percepção sobre a atividade e as reflexões trazidas pelos alunos no trabalho final da disciplina.

2 COGNIÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS avança nos estudos sobre ensino-aprendizagem no momento em que coloca os estudos sobre cognição¹ e ensino-aprendizagem em lugar de destaque nos estudos do curso, trazendo como disciplina obrigatória *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e escrita*, que na sua ementa apresenta: *estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita; reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento; elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos.*

Tratar de estudos sociocognitivos e metacognitivos implica reconhecer o ser humano como um ser cognitivo, biológico, cultural, social, histórico. E sendo cognitivo e biológico, sua construção enquanto ser cultural, social e histórico se dá na interação com o meio ambiente, que proporcionará as experiências que o constituirão, sendo fundamental levar em conta percepções e sentidos do aprendiz, que dependem tanto das estruturas biológicas, do corpo, da sua história registrada na memória, do seu conhecimento prévio, como das experiências que lhe serão proporcionadas. Assim, é fundamental conhecer como todo esse processo se dá em termos neurocientíficos, o que envolve ir do biológico ao social. Logo, nessa disciplina, nossos alunos estudam como biologicamente o conhecimento acontece, que fatores estão envolvidos nisso, focando em aspectos que influenciam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Tudo isso significa que o professor não pode apenas conhecer metodologias, mas,

¹ Chiesa (2007, p. 38) define cognição “como um conjunto de processos que permitem o processamento de informações e o desenvolvimento do conhecimento. Esses processos são chamados de ‘funções cognitivas’. [...] As funções cognitivas superiores [...] são certos aspectos da percepção, da memória e do aprendizado, e também a linguagem, o raciocínio, o planejamento e a tomada de decisões.”

principalmente, precisa conhecer como o aluno aprende, o que pode interferir neste aprendizado, o que pode favorecê-lo, para, então, pensar em estratégias que, de fato, podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nossa aluna E. R. R. S.² apresenta uma reflexão sobre dificuldades cognitivas no início do seu trabalho final da disciplina que revela um contexto que tem sido relato de vários alunos nossos sobre suas experiências profissionais:

A escola contemporânea apresenta ainda grandes desafios. Dentre tantos, gostaríamos aqui de dar destaque aos desafios referentes à aquisição da leitura e da escrita e à inclusão em nossas salas de alunos que apresentam dificuldades cognitivas. E por que dar ênfase a essa temática? Porque, por vezes, muitos outros problemas que nós, educadores, enfrentamos na sala de aula, como indisciplina, baixo rendimento escolar, agressividade são decorrentes de tais distúrbios, que, geralmente, não são nem diagnosticados.

Professores que tenham um conhecimento mais aprofundado sobre o que é cognição podem perceber problemas como os relatados acima e compreender que, muitas vezes, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem têm peculiaridades que podem ser tratadas de várias formas se corretamente diagnosticados. Além disso, o conhecimento prévio do aluno ganha lugar de destaque para um diagnóstico inicial. A partir desse conhecimento prévio verificado e de uma observação atenta do aluno é que será possível identificar possíveis dificuldades e/ou distúrbios, de forma a buscar ajuda especializada, se for o caso, para um diagnóstico mais preciso, e para repensar as estratégias de ensino-aprendizagem. Então, de posse de um diagnóstico, é a partir do que para o aluno faz sentido que o professor deve pensar a sua sala de aula e suas metodologias de forma que os conteúdos previstos possam ser abordados em conexão com as realidades dos sujeitos aprendentes, pois, só assim, é possível o avanço, o conhecimento para além do que já dominam, superando suas dificuldades e/ou deficiências. Mas apenas professores que tenham conhecimento sobre como se aprende, sobre fatores implicados nesta aprendizagem, sobre dificuldades e distúrbios possíveis poderão, de fato, enxergar seus alunos reais e ajudá-los.

Atualmente, a neurociência tem muito a contribuir para a educação em termos de compreender como o aluno aprende. O conhecimento se dá a partir do reforço de sinapses, que são fortalecidas de acordo com toda a experiência que o sujeito tem. Podemos dizer, assim, que muitos fatores estão envolvidos na aprendizagem, desde a experiência física no ambiente aos aspectos interacionais entre professor e aluno, tendo em vista o conhecimento prévio deste, seus interesses, etc. Portanto, aprender é um processo complexo, e quanto mais o professor compreender sobre este processo, mais possibilidade de conhecer seus alunos, identificar dificuldades, deficiências, problemas, de forma a pensar em estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes.

Aprender exige um sistema biológico em estado pleno, o que envolve levar em conta se nossos alunos apresentam um organismo saudável, se estão em estado de vigília, se não apresentam problemas genéticos, etc. Professores atentos podem perceber sinais que possam ser evidenciadores de

² Optamos por usar a abreviação dos nomes para referência a partes citadas dos trabalhos/artigos apresentados a nossa disciplina

problemas biológicos e acionar as instâncias adequadas para auxiliar no diagnóstico. E esse diagnóstico feito, sendo identificado algum distúrbio, leva a uma nova postura na sala de aula, em que novas estratégias de ensino-aprendizagem poderão ser elaboradas de acordo com as necessidades dos alunos.

Além disso, o meio ambiente físico, muitas vezes, pode ser determinante da aprendizagem, pois condições físicas adequadas, ambiente agradável, materiais bem selecionados, estímulos variados e todo o contexto da sala de aula influenciam na motivação e disposição para o aprendizado. Infelizmente, no Brasil, e em especial em determinadas regiões do norte e nordeste do país, nossos alunos, nas escolas públicas, sofrem com condições desfavoráveis ao aprendizado. Como manter a atenção em salas sem isolamento acústico, quentes demais, com cadeiras desconfortáveis, materiais pouco significativos, entre tantos outros problemas?

Outra questão importante é a interação³ professor-aluno, pois os estudos mostram que essa relação é fundamental para despertar o interesse, o desejo do aluno, levá-lo a ter objetivos com o aprendizado, tornar relevante o que se quer desenvolver. Em termos cognitivos, a emoção, o afeto, a experiência positiva são essenciais para que o aprendizado ocorra, pois o aluno motivado, que se sente reconhecido, levado em consideração, valorizado o seu conhecimento prévio, presta mais atenção, apresenta maior predisposição para aprender.

Ainda cabe pontuar a importância do tempo de experiência oferecido ao aluno, ou seja, a frequência e a regularidade com que o conhecimento é trabalhado para que, de fato, o aluno possa aprender. É preciso que ele tenha experiência, prática suficiente e significativa para que aprenda. A retomada do conteúdo por meio de diversas atividades é importante para que haja remodelação das conexões entre os neurônios, ou seja, remodelação do sistema nervoso, para que haja aprendizagem. Para isso, além de repassar o conteúdo, é importante que o conteúdo seja trabalhado de forma interessante e relevante para o aluno, de forma que ele continue pensando sobre o assunto, ou seja, é preciso captar a atenção do aluno para o que está sendo trabalhado, pois se ele não pensar sobre o que é trabalhado em sala de aula, não aprenderá. (GUERRA, 2015).

Como podemos observar, a complexidade envolvida no aprendizado para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e metacognitivas é muito maior do que apenas pensar em metodologias. É de posse do conhecimento dos fatores que envolvem aprender, sinalizando o contexto da nossa sala de aula, dos nossos alunos, que poderemos (re)significar nossas estratégias de ensino-aprendizagem, rever as metodologias, pois nosso aluno, cada um, é único, singular, aprende de forma diferente, tem experiências e condições gerais diferentes, pensa diferente e vive em realidades pessoais e escolares diferentes. E quando pensamos em tudo isso, compreendendo neurocientificamente como o aprendizado se dá, reconhecendo os fatores que podem estar afetando positiva ou negativamente neste processo, é que conseguiremos ampliar nosso olhar enquanto educadores, seres também singulares que se reconhecem nos sujeitos com quem estão interagindo como seres cognoscentes, biológicos, sociais, culturais e históricos.

Assim, de posse desse conhecimento, acreditamos que ao elaborar as atividades de leitura e

³ Todas as interações sociais são importantes e “servem como catalisadores do aprendizado” (CHIESA, 2007, p. 40). Focamos neste artigo, contudo, a interação professor-aluno por ser objeto direto das nossas reflexões na disciplina.

escrita, o professor deve avaliar se são relevantes/significativas, e apresentá-las de forma a chamar a atenção do aluno, com materiais/recursos que auxiliem no processo de aprendizado, por meio de atividades variadas, situadas, permitindo a experiência necessária para o processamento da informação, a aprendizagem. É importante contextualizar os temas a serem trabalhados a partir da vida do aluno, pois isso leva a maior motivação, pois os assuntos se tornam relevantes quando consideram sua realidade e valorizam a perspectiva dele, partindo de situações sociais em que as interações são pensadas, refletidas, avaliadas. Conforme Chiesa (2007, p. 41),

A motivação é em grande parte condicionada pela autoconfiança, autoestima e benefícios que alguém acumula em termos de um comportamento ou uma meta direcionados.

Para um aprendizado bem-sucedido a combinação de motivação e autoestima é essencial. [...]

A motivação tem um papel central no sucesso do aprendizado, em especial a motivação intrínseca. O indivíduo aprende com mais facilidade se está fazendo isso por si mesmo, com o desejo de entender.

É preciso, então, valorizar o esforço do aluno com estímulos positivos, incentivando-o a continuar tentando sempre, valorizando o seu conhecimento prévio, o caminho percorrido, as tentativas, e fazer avaliações a partir dos objetivos de aprendizagem. Isso tudo por meio de uma interação professor-aluno afetiva, positiva, em que o ambiente seja pensado em conjunto com o aluno, conforme o contexto de cada sala de aula, tanto em termos físicos como emocionais, partindo da realidade que o aluno apresenta, do contexto social, cultural e histórico do qual o aluno faz parte.

Acreditamos, como Pereira (1996, p. 12), que

[...] é fundamental uma metodologia que entenda linguagem como forma de interação do indivíduo com o mundo; ou como fomentadora de interações à medida que o indivíduo vai construindo sua história; e como forma de educação para a vida e para a cidadania.

Ou seja, os indivíduos interagem de forma diferente conforme sua cultura, sua história, suas experiências, seus desejos, portanto, ao pensar em uma metodologia para nossa sala de aula, devem-se levar em conta os sujeitos desta sala de aula e sua relação com o mundo, logo, é partindo do indivíduo que elaboraremos nossas estratégias de ensino. E, para isso, o professor precisa

trabalhar a Língua Portuguesa como instrumento capaz de fazer vida, de promover o homem e de criar expectativas através de uma relação dialética entre o homem e o meio, num processo de interrelacionamento tal que daí resulte movimento, transformação – a própria história. (PEREIRA, 1996, p. 13).

Assim, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve ser pensado a partir do mundo dos nossos alunos, levando-os a uma interação em que descubram suas potencialidades e as desenvolvam, o que implica reconhecer esse sujeito pleno que se constitui desde o biológico ao social, enquanto ser cultural, social e histórico, que se desenvolve na interação com o outro.

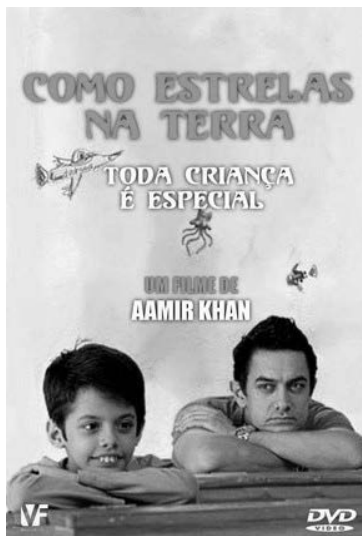
Reconhecer o aluno real que vem para a sala de aula tem sido um dos pontos importantes das discussões em termos sociocognitivos e metacognitivos do ensino-aprendizagem no mestrado do PROFLETRAS. O reconhecimento da linguagem enquanto fenômeno cognitivo que se desenvolve na interação é o ponto de partida para as discussões desenvolvidas na nossa disciplina. Vários são os relatos dos nossos mestrandos sobre uma mudança de visão em relação aos seus alunos. Ao término da disciplina, vemos que nossos mestrandos percebem a importância de conhecer as realidades em que os seus alunos vivem, identificando o conhecimento prévio que têm, desenvolvendo o afeto, prestando mais atenção às suas necessidades, verificando possíveis dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, pensando em estratégias para o seu desenvolvimento sociocognitivo e metacognitivo, partindo de uma visão em que a interação é fundamental para que o aprendizado ocorra.

Nessa direção, a partir do filme “Como estrelas na terra – toda criança é especial”, abordamos aspectos estudados na nossa disciplina, fazendo uma reflexão sobre como o conhecimento de como a aprendizagem ocorre, que processos cognitivos estão envolvidos, quais são as dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem possíveis de acontecer assim como a interação professor-aluno, família-aluno, família-escola-aluno influencia no desenvolvimento sociocognitivo e metacognitivo dos alunos.

3 “COMO ESTRELAS NA TERRA – TODA CRIANÇA É ESPECIAL”: FICÇÃO OU REALIDADE?

Abordar o ensino-aprendizagem, pensando sobre as variadas realidades que podemos vivenciar, nos trouxe à escolha do filme “*Como estrelas na terra – toda a criança é especial*” do diretor e produtor Aamir Khan (2007), por ser um filme que mostra a difícil e cruel realidade de um aluno com dislexia, que é incompreendido tanto no seio familiar quanto na escola. Tendo em vista pensar sobre os aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem, refletindo sobre sociocognição e metacognição, este filme retrata como a ignorância desses aspectos assim como de distúrbios de aprendizagem como a dislexia pode afetar a aprendizagem. Não saber reconhecer o sujeito a sua frente, suas limitações e possibilidades pode levar ao não desenvolvimento das suas potencialidades e ao não aprendizado, deixando à margem os alunos que não se enquadram no padrão “esperado”, rotulando-os cruelmente como preguiçosos, indisciplinados, incapazes, agressivos etc., afetando para sempre as suas vidas. Em pleno século XXI, este filme retrata como a falta de conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro, cognição, distúrbios de aprendizagem, estratégias de ensino-aprendizagem por parte de professores, instituições e família pode afetar a vida de alunos que tenham maiores dificuldades e, principalmente, daqueles que sejam portadores dos mais variados distúrbios de aprendizagem. Por isso, consideramos este um filme importante para refletir sobre os aspectos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita estudados na nossa disciplina de *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita*. A seguir apresentamos uma sinopse do filme.

Figura 1 – Filme “Como estrelas na terra: toda criança é especial”.



Fonte: <http://www.psicologia.pt/instrumentos/ver_filmes.php?cat=115> Acesso em: 17 abr.2017.

O filme

[...] conta a história de um menino de 9 anos chamado Ishaan Awasthi, ele sofre de dislexia, estuda em uma escola normal e repetiu uma vez o terceiro período e está correndo o risco de isso acontecer de novo. O menino diz que as letras dançam em sua frente e não consegue acompanhar as aulas e nem prestar atenção. Seu pai acredita que ele é indisciplinado e o trata com rudez e falta de sensibilidade.

Quando o pai é chamado na escola para conversar com a diretora, o mesmo decide levar o filho a um internato. O menino fica com menos vontade de aprender e de ser uma criança, ele acaba ficando deprimido, sente a falta da mãe, do irmão mais velho e da vida. A filosofia do internato é “Disciplinar Cavalos Selvagens”. De repente, aparece um professor substituto de artes, este não era um professor tradicional, não seguia rigorosamente as normas da escola, tem uma metodologia própria.

Quando o professor conhece Ishaan, percebe que o menino sofre de dislexia e decide ajudá-lo. Este não era um problema desconhecido pelo educador, que decide tirar o garoto do abismo no qual se encontrava. Ele ensinou Ishaan a ler e escrever, a partir desse momento o menino vai superando a opressão da família e suas próprias limitações, passa a ver dentro da escola um novo significado. O filme mostra a importância do professor e seu poder de transformação nos alunos. É necessário que o educador tenha sua própria metodologia de ensino, de forma a estimular a compreensão dos alunos, tornando a sala de aula um lugar agradável e estimulante.

Na escola onde Ishaan estudava, os professores só corrigiam os erros gramaticais dele e não percebiam que ele era uma criança especial, que precisava ser compreendida, e junto com seu professor pudesse ampliar seus conhecimentos, desenvolvendo a habilidade de leitura e escrita. No filme “Como Estrelas Na Terra”, o professor substituto usa uma metodologia de ensino inovadora, onde existe a motivação, usa o conhecimento de mundo dos alunos, buscando aprofundá-lo e ampliá-lo. O educador consegue mobilizar a escola a respeito da diversidade que existe na sala de aula, mostrando que é possível fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de aprendizagem a partir da compreensão e do incentivo do educador.

O filme mostra uma lição de vida. Um garoto que foi tratado com respeito por um professor, que soube valorizar e entender as diferenças, usa como forma de expressão a arte, incentivando-o e mostrando que seu problema pode ser superado e que sua deficiência não o tornava diferente dos outros. A dislexia é uma doença que está longe de ser solucionada, e o que salvou o garoto não foi a descoberta da doença, mas, sim, os novos métodos utilizados pelo educador, fazendo com que o menino aprendesse a lidar com sua diferença. Este filme retrata a realidade na qual vivemos, os alunos com diversas deficiências são colocados em escolas normais e infelizmente as escolas regulares e os professores não estão preparados para essa mudança.

Torna-se necessário que os futuros educadores saibam lidar com esses problemas no contexto escolar, para poder encontrar meios e soluções para trabalhar com essa e as demais deficiências. (CARVALHO, 2012).

Como podemos observar pela resenha de Carvalho (2012), o filme trata de uma realidade presente no cotidiano escolar, uma triste realidade em que a falta de conhecimento sobre dificuldades / distúrbios de aprendizagem por parte dos professores, da escola e da família interfere negativamente no aprendizado de uma criança, trazendo sofrimento e angústia tanto para o aluno, Ishaan, como para a família. Para nossa turma, que discutiu o tema, a formação docente é fundamental para o reconhecimento de dificuldades e possíveis distúrbios de aprendizagem, e elaboração de estratégias adequadas a cada caso, de forma a contribuir para o desenvolvimento geral dos alunos. No filme, nossos mes-trandos observaram que a falta ou insuficiente conhecimento teórico/científico dos professores e da escola sobre dificuldades e sobre cognição, distúrbios de aprendizagem e suas prováveis causas foi o que desencadeou uma trajetória de sofrimento para Ishaan, pois o não reconhecimento do transtorno de aprendizagem que tinha, a dislexia, o uso de estratégias equivocadas, os rótulos (preguiçoso, indisciplinado, agressivo, sem comprometimento, incapaz de aprender) e a comparação com o irmão (considerado um excelente aluno) levaram Ishaan a uma apatia, falta de motivação, incompreensão do que estava acontecendo, que em nada contribuíram para que desenvolvesse sua capacidade sociocognitiva e metacognitiva para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nossos alunos também reconheceram a importância de que a família assim como a sociedade conhecesse um pouco sobre essa questão. Mas procuramos refletir com mais profundidade sobre o papel da escola e do professor frente ao desafio de compreender as dificuldades apresentadas pelo aluno Ishaan, a começar por perceber que essas dificuldades poderiam ser evidenciadoras de um distúrbio de aprendizagem, no caso, a dislexia.

A dislexia é “um transtorno específico de aprendizagem da leitura comprovadamente de origem neurobiológica caracterizado pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, fluência e interpretação” (ALVES et al., 2011, p. 31). Para Alves et al. (2011), o conhecimento científico sobre a dislexia por parte tanto da sociedade como dos profissionais de saúde e da educação, de forma a identificar grupos de risco para este transtorno, é fundamental, mas ainda pouco divulgado, como pudemos constatar no filme, que retrata muitas realidades de alunos que sofrem deste transtorno e não são diagnosticados. A dislexia⁴ não tem cura, mas, conforme Alves et. al. (2011), várias são as estratégias terapêuticas utilizadas para aquisição e desenvolvimento da leitura em nível proficiente.

⁴ A dislexia é maior entre meninos “[...] – para cada menina com transtorno, há de dois a cinco meninos – e tem ocorrência familiar frequente.” (MUSZKAT; RIZUTTI, 2015, p. 48).

É importante salientar que, no Brasil⁵, conforme Navas (2011), podemos estar diante de 1,8 milhões de brasileiros disléxicos. E quem inicialmente identifica um possível quadro da dislexia é o professor, que verifica uma dificuldade escolar no aprendizado da leitura, que pode ser sanada na maioria dos casos se utilizadas estratégias adequadas de estimulação das habilidades de linguagem e processamento fonológico logo no início da escolarização. Por isso, a necessidade de formar profissionais da educação com conhecimento científico sobre o funcionamento cerebral, sobre cognição, distúrbios de aprendizagem, pois, de posse desses conhecimentos, maiores são as possibilidades de auxiliar os alunos com dificuldades. Em relação à dislexia, alguns sinais de dificuldades logo na educação infantil já podem ser observados: “[...] vocabulário pobre, uso inadequado da gramática e problemas no processamento fonológico.” (NAVAS, 2011, p. 45).

Tendo em vista o exposto, acreditamos que o filme é um rico material para uma reflexão sobre os seguintes aspectos tratados na nossa disciplina: aquisição do conhecimento; cognição distribuída; ensino-aprendizagem; rótulos; papel do ambiente na aprendizagem; as *affordances*⁶; papel do professor na sala de aula; motivação/estímulo; ensino da leitura e da escrita; dificuldades de aprendizagem; distúrbios de aprendizagem.

Assim, solicitamos aos nossos mestrandos que discutissem essas questões em forma de artigo a partir do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*. Na próxima seção, apresentamos dados das análises e conclusões feitas pela turma.

4 ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE: O LUGAR DO CONHECIMENTO

A partir da realidade de Ishaan no filme, é possível afirmar que a aquisição do conhecimento, no caso, da leitura e da escrita foi um tormento para essa criança. Nossa aluna I. C. R. S. S. descreve o que os professores não viam:

A história de Ishaan Awasthi, de 9 anos, personagem principal do filme, poderia ilustrar a realidade de tantas crianças nas escolas públicas brasileiras. Uma criança que transfere sua realidade para seu mundo imaginário, buscando estabelecer uma ligação entre eles. O que parece à primeira vista uma dispersão, rebeldia e falta de atenção na sala de aula se configura na fuga para o imaginário lúdico diante de um distúrbio de aprendizagem, a dislexia, que a personagem apresenta, mas que não é observado por educadores e familiares.

Tendo em vista que os professores ignoravam a condição de Ishaan, seu distúrbio de aprendizagem, não havia um ensino-aprendizagem que favorecesse o seu desenvolvimento sociocognitivo

⁵ De acordo com Muszkat e Rizutti (2015, p. 46), “Estudos epidemiológicos mostram que a dislexia tem alta prevalência – atinge 1% a 5% das crianças em idade escolar. Nos países em desenvolvimento, contribui significativamente para o fracasso e a evasão escolar. No Brasil, aproximadamente 40% das crianças em séries iniciais de alfabetização apresentam dificuldades devido a múltiplas causas, como a falta de oportunidade social, ambiente cultural pouco estimulante, desvantagens socioeconômicas, falhas no acesso ao ensino e nos métodos pedagógicos e fatores de natureza neurobiológica ou genética – é o caso da dislexia.”

⁶ “[...]constituintes que emergem da relação significativa entre as espécies e o ambiente, e que são fundamentais na discussão acerca da formação de conceitos, do aprendizado e do valor dos artefatos cognitivos empregados nas práticas didáticas.” (GERHARDT, 2012, p. 3)

e metacognitivo, pois não havia atividades, ambiente, interação que favorecessem suas sinapses de forma a identificar a relação fonema-grafema assim como a fazer cálculos. Logo, Ishaan não conseguia aprender, não era compreendido por ninguém e fora exposto à ridicularização, comparação com outras crianças e ainda classificado como um aluno desinteressado, preguiçoso, agressivo, etc. A situação é bem descrita por nossa aluna BBLs:

Incompreendido pelos professores, enquadrados num sistema tradicional arcaico, intolerante, que vê a turma de forma homogênea como se todos fossem iguais, e que não atenta para as especificidades de cada aluno. Diante de constantes fracassos, o aluno era submetido a castigo, humilhações, e o espaço de sala de aula não tinha significado para ele. Exposto à turma pelas dificuldades que encontrava no processo da leitura e da escrita, Ishaan começa a sentir-se inferior, menosprezado pelos colegas e professores que não compreendem as suas dificuldades. Ao serem chamados pela direção do colégio, os pais de Ishaan, que acham que aquele comportamento não passa de indisciplina, resolvem mandá-lo para um colégio interno, o que lhe causa intensa tristeza e sentimento de desprezo e abandono. Ao chegar no novo colégio, cuja filosofia era “Disciplinar cavalos selvagens”, encontra professores rígidos, autoritários, que usavam a palmatória como castigo, do qual, por vezes, Ishaan foi vítima. O ingresso de Ishaan no novo colégio só agravou a situação entrando num processo de depressão que comprometia ainda mais o seu estado.

Ao pensarmos no papel do professor neste contexto, o filme deixa clara a falta de preparo dos professores e da escola, a falta de conhecimento sobre cognição e aprendizagem e sobredistúrbio⁷ de aprendizagem, levando-os a simplesmente rotularem Ishaan como preguiçoso e indisciplinado. As duas escolas, no filme, são escolas tradicionais, em que a interação professor-aluno passa longe de uma interação afetiva, motivadora, estimulante, pois baseia-se em uma concepção de educação em que o professor é mero transmissor do conhecimento, ou seja, os professores apresentam um perfil profissional tradicional. O papel do aluno é ouvir e reproduzir.

Em especial na segunda escola para a qual Ishaan foi transferido, não existe um lugar em que a singularidade tenha espaço, em que o conhecimento prévio seja efetivamente observado, em que o ambiente físico e emocional seja pensado e elaborado de forma a promover um aprendizado significativo, de forma a levar o aluno a produzir sentidos a partir da experiência. E todo esse contexto somado à ignorância da família, leva Ishaan à depressão, à falta de vontade de seguir. Ishaan sente-se pressionado, mas não consegue aprender. A escola e a família o culpam por isso.

Mas uma luz se acende com a chegada de um novo professor de artes, que logo percebe que a dificuldade de Ishaan era pelo fato de ele ser disléxico, e que estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem, lúdicas, afetivas, frequentes poderiam auxiliá-lo a se desenvolver e a aprender a ler e a escrever. E o primeiro passo do professor foi a aproximação afetiva. O afeto e a emoção⁸ são fundamentais

⁷ Ainda é importante dizer que em 30% a 70% dos casos de dislexia, “há associação com outras condições neuropsicológicas específicas. As mais frequentes são transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), discrepância verbal-execução nos testes de nível mental (WISC), disgrafia (problemas com a linguagem escrita), discalculia (dificuldade com os dígitos numéricos), dissincronia (como em provas que medem a habilidade de reprodução rítmica), desorientação direita-esquerda e lentidão para realizar tarefas manuais sequenciais.” (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2015, p.49).

⁸ “As emoções são reações complexas geralmente descritas em termos de três componentes: um estado mental específico, uma mudança fisiológica e um impulso para agir. [...] Uma emoção positiva associada ao aprendizado facilita o sucesso, enquanto uma emoção percebida como negativa resulta em fracasso.” (CHIESA, 2007, p. 38).

para o aprendizado, pois estimulam, motivam, impulsionam as pessoas à busca do conhecimento. Sentir-se bem, confiante, positivamente reforçado a cada pequeno acerto é o que leva o aluno a arriscar-se, a buscar conhecer, a aceitar desafios. Para Leal ([201-?], p. 82),

Não basta entender como se aprende, é preciso descobrir a melhor forma de ensinar. Há décadas, a psicologia, amparada pela neurociência, difunde que quando um aluno que sente afetivamente protegido é desafiado a aprender, ocorrem mudanças físicas e químicas em seu cérebro, o que facilita o acolhimento e a reconstrução de informações. [...]

O cérebro humano, porém, não possui nenhum módulo automático que permita o domínio de práticas como a leitura, a escrita ou o cálculo. O aprendizado é sempre um processo único, que envolve afeto. Por isso, conhecer a história do aluno e tratá-lo como sujeito único pode mudar o rumo de sua vida. É fundamental valorizar suas experiências.

Na descrição de nossa aluna A. M.A., podemos perceber o quanto a chegada e atitude do novo professor vai ao encontro do que diz Leal:

O personagem Nikumbh, antes mesmo de conhecer seus alunos individualmente em suas particularidades, entra em cena de forma lúdica, aberto à participação das crianças e visivelmente feliz por estar naquele ambiente. O personagem demonstra, exatamente, compreender que o processo de ensino e aprendizagem deve estar ligado ao encantamento, à conquista diária, à liberdade criativa, à compreensão de que emoção e afetividade caminham de mãos dadas com a metodologia a ser adotada em sala, devendo alimentar as relações estabelecidas entre aluno-aluno e aluno-professor.

Além de se aproximar afetivamente do aluno, o professor de artes buscou conhecer a história de Ishaan. Ele conversou com a família de Ishaan, e esclareceu aos pais o porquê das dificuldades do aluno para aprender a ler e escrever. Inicialmente, a família não recebeu muito bem a notícia, mas a mãe buscou informações na internet sobre dislexia e compreendeu a situação do filho.

Na escola, o professor conversou com a direção e propôs dinâmicas e estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas para ajudar Ishaan. Pediu aos demais professores que também se engajassem no propósito de ajudar aquele aluno a se desenvolver na leitura, na escrita e no cálculo. Embora reticentes, os demais professores buscaram ajudar conforme as orientações que recebiam sobre como lidar com o ensino-aprendizagem de Ishaan.

Muitas das ações propostas pelo professor aos colegas docentes vão ao encontro do que Muszkat e Rizzutti (2015, p. 50) indicam para trabalhar com crianças com dislexia⁹:

Crianças com dislexia têm problemas com testes e provas. Em geral, não conseguem ler todas as palavras das questões do teste e não estão certas sobre o que está sendo solicitado. Têm dificuldade de escrever as respostas e sua escrita é lenta, de forma que não conseguem terminar dentro do tempo estipulado. Alguns procedimentos ajudam a

⁹ É importante ressaltar que “Não há cura para a dislexia, mas os disléxicos podem melhorar suas habilidades de leitura por meio do aprendizado compensatório, com a ajuda de professores especialistas, para encontrar formas de se lembrar das grafias. Embora seja provável que a leitura permaneça lenta e a ortografia esteja propensa ao erro, os livros em áudio, corretores ortográficos e programas de reconhecimento de voz podem ajudar a contornar o problema.”(COSTA, 2009, p. 169).

melhorar o desempenho da criança:

- Ler as questões/problemas junto com o aluno, para que ele entenda o que está sendo perguntado
- Mostrar-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas sobre o que está sendo perguntado
- Dar tempo necessário para fazer a prova com calma
- Ao recolher o teste, verificar as respostas e, caso seja necessário, confirmar com o aluno o que ele quis dizer com o que escreveu, anotando suas respostas
- Na correção, é interessante valorizar ao máximo a produção do aluno. Frases aparentemente sem sentido e palavras incompletas ou gramaticalmente erradas não representam conceitos ou informações erradas
- Substituir testes escritos por provas orais ou usá-las como avaliação complementar
- Quanto às redações, o conteúdo deve ser valorizado. Uma sugestão é dar duas notas separadas: uma pela ortografia e outra pelos argumentos, conferindo maior peso a estas

Várias ações propostas pelo professor encontram eco no que nossa aluna I.C.R.S.S. reforça sobre a aprendizagem:

Para que os aprendizados sejam memorizados e resgatados com maior facilidade, é indispensável que ocorra o maior número possível de estímulos sensoriais. Sabemos que a permanência da memória está relacionada com a forma que as informações são processadas para serem recuperadas posteriormente. Assim quanto mais oportunidades de tocar, cheirar, vivenciar, praticar, representar, mais êxito terá na memorização e recuperação desse aprendizado.

A quantidade de neurônios e suas conexões (sinapses) se alteram de acordo com os conhecimentos adquiridos a cada instante. Com essas informações, o professor precisa oferecer uma aula rica em material e atividades. Não estamos aqui pensando em objetos distantes da realidade dos alunos, pensamos em objetos que estabeleçam uma relação quer seja afetiva ou de curiosidade.

Na escola, é primordial que o aluno tenha contato direto com objetos e atividades práticas reais como tocar, selecionar, modificar, desenhar, misturar, separar, relacionar para registro na memória e sua utilização novamente. Por isso, o professor precisa diversificar suas estratégias de ensino em procedimentos diferenciados de sala de aula para que os alunos tenham outras oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto mais oportunidades existirem de práticas de leituras, mais as sinapses serão reforçadas, terão mais força e ligação devido à repetição, fazendo com que o leitor melhore cada vez mais. Por isso, os alunos precisam ter acesso a mais experiências possíveis com leitura e escrita de gêneros textuais.

A partir das novas estratégias de ensino-aprendizagem propostas pelo professor de artes, seguidas pelos demais professores, que levavam em conta o distúrbio de Ishaan, a dislexia, que trabalhava as dificuldades dele, tudo em um ambiente de acolhimento, respeito, um ambiente novo, estimulador, afetivo, interessante, desafiador e amoroso, reforçando seus progressos, suas potencialidades, Ishaan passou a desenvolver as habilidades de leitura e escrita e de cálculo. Para R.S.L.O,

Esta história tem um final feliz, mas lamentavelmente, na vida real de muitos dos nossos alunos, que sofrem de distúrbios de desenvolvimento, o final é diferente, esta felicidade não existe. A maioria das ações propostas pelo sistema educacional não reconhece “[...] as manifestações físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos nas relações individuais e coletivas” (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014, p. 38). E desrespeitam as diferenças de cada aluno.

O filme “*Como estrelas na terra – toda a criança é especial*”, para nossos mestrandos, levou à reflexão

sobre:

- A formação inicial e a formação continuada dos professores, principalmente pensando na falta de conhecimentos sobre como efetivamente o cérebro aprende e como a neurociência pode contribuir para repensar a educação assim como sobre transtornos de aprendizagem;
- O papel do professor frente a contextos de dificuldades e distúrbios de aprendizagem;
- O papel/lugar da família na formação dos alunos;
- O aluno (sujeito) como um ser único que tem uma trajetória única de vida que constitui a sua história, e que é um ser biológico, social, cognitivo, cultural, histórico;
- A escola que rotula, pois parte de um sujeito ideal e não real, ignorando, muitas vezes o conhecimento prévio de seus alunos, suas dificuldades e/ou distúrbios, suas realidades sociais;
- O sistema de ensino tradicional e arcaico ainda muito forte em pleno século XXI, que nega a heterogeneidade presente na sala de aula e parte de uma perspectiva de transmissão do conhecimento em detrimento do que efetivamente significa aprender;
- A necessidade de rever e fortalecer o papel da escola como uma instituição inclusiva e motivadora e não excludente, classificatória e competitiva;
- A importância da atenção, do afeto, da emoção, da motivação para o aprendizado assim como da criação de nichos cognitivos¹⁰ que permitam a emergência de *affordances*;
- A importância de elaborar estratégias de ensino-aprendizagem a partir do efetivo diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos e de suas dificuldades e/ou deficiências.

Nossos alunos consideraram a escola essencial para o não desenvolvimento inicial de Ishaan assim como para o seu desenvolvimento após as intervenções adequadas nos processos de ensino-aprendizagem quando identificado seu distúrbio de aprendizagem. Identificar dados evidenciadores de possíveis dificuldades e distúrbios de aprendizagem é papel da escola, e, para Muszkat e Rizzutti (2015, p. 51),

A escola tem papel fundamental no trabalho de alunos que apresentam dificuldades de linguagem. A criança com dislexia tem um histórico de fracassos e cobranças que a faz sentir-se incapaz. Motivá-la exige mais esforço e disponibilidade do que os dispensados às demais. E não deve haver receio de que isso fará o aluno se acomodar. Depois de tantos insucessos e autoestima rebaixada, ele demorará mais a reagir e acreditar em si mesmo

Como podemos perceber, há um quadro na formação dos professores de falta de conhecimento sobre aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem que podem afetar a vida inteira de alunos que apresentem dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem. Como poderemos esperar que os alunos desenvolvam níveis de letramento, reflitam sobre a língua, desenvolvam aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita se não partirmos do sujeito a nossa frente com suas singulari-

¹⁰ “[...] são *loci* dinâmicos estabelecidos e associados às relações adaptativas entre as pessoas (entre outras espécies) e o meio ambiente”. (GERHARDT, 2012, p.8). Para Sinha é o “[...] relacionamento espaço-temporalmente estruturado, negociado e ordenado entre o organismo e o habitat, no qual os comportamentos são em parte transformativos do ambiente ao qual eles estão adaptados”. (SINHA, 1988, p. 131).

dades, seu conhecimento prévio, e que precisa se sentir estimulado e desafiado a aprender?

5 COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS: ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir dos estudos e discussões realizados em aula e da análise do filme, nossos mestrandos (hoje já Mestres) apontaram a necessidade de:

- Repensar a formação dos professores;
- Repensar a postura do professor, infelizmente, ainda muito disseminada como o sujeito detentor do conhecimento;
- Entender e trabalhar a partir das diferenças na sala de aula;
- Conhecer como o cérebro aprende, que fatores estão envolvidos na aprendizagem, para, então, poder pensar em estratégias adequadas de ensino-aprendizagem conforme a realidade encontrada em sala de aula;
- Conhecer as contribuições que a neurociência traz para a educação;
- Criar ambientes pedagógicos favoráveis e motivadores, ricos em artefatos e materiais simbólicos significativos para a aprendizagem, levando em conta a diversidade de formas e ritmos de aprendizagem a fim de incluir todos os alunos;
- Trabalhar a autoestima dos alunos;
- Esclarecer a família sobre o que são dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem e como lidar com elas.

Nossos alunos perceberam, principalmente, como o conhecimento de como o cérebro funciona é fundamental à docência, como podemos ver neste trecho de R.S.L.O.:

[...] conhecer o funcionamento do cérebro direciona o professor para que reconheça e aceite as diversidades presentes na sala de aula e trace de forma mais eficiente suas estratégias pedagógicas. Já que entender as potencialidades e limitações do sujeito é saber que cada ser humano aprende e pensa de forma específica e individual; “cada cérebro é único”, por isso, há várias formas de aprender e, portanto, devem existir formas diferenciadas de ensinar, que respeitem as “manifestações e necessidades físicas e cognitivas” dos alunos. (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014, p. 29).

Pudemos verificar que ao abordar aspectos sociocognitivos e metacognitivos no ensino da leitura e da escrita, houve uma mudança na forma como nossos mestrandos concebiam o ensino-aprendizagem. Perceber os sujeitos como seres cognitivos, biológicos, sociais, culturais e históricos, em que a linguagem passa a ser vista como um processo que se desenvolve na interação, logo, envolve aspectos diversos, foi fundamental para que repensassem tanto suas trajetórias enquanto professores como para a elaboração dos seus projetos de mestrado. R.V.J. sinaliza isso:

É importante que o professor perceba a necessidade em adequar seu planejamento, modificar sua metodologia para alcançar aquele aluno que não compreende e não constrói significados durante o processo educativo. Perceber a importância da mutabilidade da práxis pode promover uma transformação que leve o professor a refletir no sentido de sempre investigar, pesquisar para o desenvolvimento conjunto dos participantes do processo educativo.

R.S.L.O. faz uma reflexão importante também a partir do filme e tendo por base as discussões na disciplina:

Sobretudo, estas cenas me convocam, enquanto professora, a alterar decididamente minha visão do aprender e me impulsionam a buscar a ressignificação da minha prática pedagógica. Em muitas circunstâncias, talvez por falta de condições favoráveis de trabalho ou por falta de conhecimento, ignorei fatores externos e internos que afetam a aprendizagem dos meus alunos. A responsabilidade do fracasso escolar sempre recaiu sobre eles, que se sentiam cada vez mais frágeis e incapazes. Infelizmente, não entendia o comportamento humano deles, suas particularidades, necessidades, habilidades e sentimentos. Não reconhecia que: “[...] o cérebro de nossas crianças é uma formidável pequena máquina de aprender” (DEHAENE, 2012, p. 250). Ademais, sempre compreendi que problemas como déficit de atenção, dislexia ou hiperatividade estavam ligados às questões orgânicas e anomalias do cérebro e por isso ultrapassavam minha capacidade docente. Agora, entendo que o professor necessita estar ciente dos avanços nos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro, principalmente no que se refere à cognição, para escolher bem suas ações pedagógicas. Mantendo-se cuidadoso à eficiência de sua metodologia de ensino e procurando se adaptar às diferentes e múltiplas realidades encontradas em sala de aula.

A aluna A.R.M.¹¹ sintetiza o sentimento que temos tido ao ministrar nossa disciplina no PRO-FLETRAS:

Na disciplina “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” entramos em contato com saberes novos e alguns adormecidos, e foi importante a observância dos aspectos cognitivos acionados durante o processo de leitura e escrita, pois, enquanto professores de Língua Portuguesa, nos são apresentadas em sala de aula dificuldades antes não percebidas. O conhecimento empírico não daria conta do aprofundamento necessário para a renovação desse saber. Entrar em contato com termos antes tão distantes (neurônios, sinapses, *affordance*, conexionismo e nichos cognitivos) nos fez despertar para saberes adormecidos ou aqueles que já estavam conosco por intuição ou experiência.

Acreditamos que o conhecimento advindo da neurociência, desvendando como o conhecimento acontece em termos cerebrais, mostrando como o ser humano se constrói a partir da sua relação com o meio ambiente, das experiências que vivencia, dos significados construídos assim como descobrindo distúrbios que podem ser desencadeadores de dificuldades de aprendizagem, só contribui para que professores e educadores possam (re)pensar seus ambientes de aprendizagem, possam (re)

¹¹ Dedico este artigo a nossa aluna Adriana Ramos de Melo (In memoriam), que muito contribuiu para as discussões em sala de aula e fez do nosso nicho cognitivo um lugar alegre. Agradeço às Mestres Adriana Matos de Almeida, Betty Bastos Lopes Santos, Elvira Ramos Rios de Santana, Izabel Cristina Ribeiro da Silva e Silva, Rosely Vieira de Jesus e Rosemary da Silva Lima Oliveira por autorizarem a reprodução de parte dos seus trabalhos de forma a ilustrar as discussões. Em extensão, agradeço a todos os alunos da turma pelas ricas discussões propiciadas e pelos trabalhos desenvolvidos, que permitiram essa breve reflexão.

significar sua relação com seus alunos, possam rever suas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem a partir de uma relação mais humana, afetiva, significativa, motivadora como pudemos observar no filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, que retrata muitas situações conhecidas de sala de aula. Entre a ficção e a realidade, a certeza de que (re)conhecer o ser humano enquanto um ser complexo é o caminho para um ensino-aprendizagem mais eficaz, mais amoroso, sensível e significativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. et al. Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R. CAPELLINI (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 21-40.

CARVALHO, B. P. S. C. *Resenha crítica do filme Como estrelas na terra – toda criança é especial*. Portal da Educação. Educação e Pedagogia, 2012. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/resenha-critica-do-filme-como-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial/20287>>. Acesso em: 17 abr 17.

CHIESA, B. Um “ABC” do cérebro. In: A ciência do aprendizado. *Neuroeducação*. N. 1. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

Como estrelas na Terra. Direção e produção: Aamir Khan. Título original: *Taare Zameen Par* [Like Stars on Earth]. Índia: PVR Pictures, 2007.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. Learning in cognitive niches. In: KOOLS, H., MORRIS, J., AMARAL, J.L. (Eds.). *Current Topics in Children's Learning and Cognition*. Rijeka, Croatia: In: Tech Open Publishers, 2012.

GROSSI, M. G. R.; LOPES A. M.; COUTO, P. A. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p.27-40, jan./jun. 2014.

PINTO, G. C. *O livro do cérebro, 3: memória, pensamento e consciência*; traduzido por Frances Jones. São Paulo: Duetto, 2009.

GUERRA, L. B. Pedagogia da motivação. In: Como o cérebro aprende. *Neuroeducação*. N. 3. São Paulo: Editora Segmento, 2015.

LEAL, G. O desafio de ensinar. In: O desafio de aprender. *Mente e Cérebro*. Edição Especial n. 26. São Paulo: Duetto Editora, [201-?].

MUSZKAT, M. RIZZUTTI, S. Ensinar do jeito que o aluno aprende. In: *Neuroeducação*. 3 ed. São Paulo: Editora Segmento, 2015.

NAVAS, A. L. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R. CAPELLINI (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PEREIRA, J. A. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: PEREIRA, J. A.; RIBEIRO, M. J.; OLIVEIRA, A. C. *Leitura e escrita: diagnósticos e desafios*. Blumenau: Ed. da FURB, 1996.

SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS, J., SÁLJÖ, R., LIGHT, P. (orgs.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, 1999.

Valquíria Claudete Machado Borba

É doutora em Letras e Linguística (UFAL). Líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem - GEEL. Professora Titular da UNEB no Departamento de Educação - Campus I e no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - PPGEL. Foi professora do Mestrado Profissional em Letras – Proletras, de 2013 a 2018.

Enviado em 15/01/2018.

Aceito em 30/05/2018.

UM ESBOÇO DA LEITURA PELA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA

A SKETCH OF READING BY THE ENUNCIATIVE CONCEPTION

Caroline de Moraes
IFRS/UCS

Resumo: O presente artigo resgata os princípios linguísticos de Saussure (2012) e de Benveniste (1989, 1995), desde as noções bases de *língua* e *fala* se estendendo às produções de *enunciado* e *enunciação*. Este trabalho tem como objetivo discutir os ensinamentos dos reconhecidos pesquisadores, a fim de refletir e estabelecer alguns primeiros passos de como se apresenta e se sustenta o *leitor* no contexto da concepção enunciativa. Para firmar esse posicionamento, parte-se da relação *eu-tu*, que é defendida pelos estudos de Benveniste (1995), aproximando esses elementos discursivos ao *leitor*, que também é observado no momento da leitura, similarmente como é feito com a relação *eu-tu*, a qual é analisada na *instância do discurso*.

Palavras-chave: Linguística; Enunciação; Leitura.

Abstract: *This article rescues the linguistic teachings of Saussure (2012) and Benveniste (1989, 1995), from the basic notions of language and speech extending to the productions of statement and enunciation. This work aims to discuss the teachings of the recognized researchers in order to reflect and establish some first steps of how the reader presents and sustains himself in the context of the enunciative conception. In order to establish this position, it is based on the self-relation, which is defended by the studies of Benveniste (1995), bringing these discursive elements closer to the reader, which is also observed at the moment of reading, similarly as it is done with the I-you relation, which is analyzed in the instance of discourse.*

Keywords: *Linguistics; Enunciation; Reading.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se pensa em estudar linguística, encontram-se primeiramente os estudos de Saussure (2012), demonstrando a relevância da noção de *valor* e de *sistema*, diante da preocupação com que o autor trabalha com a área da linguística. Em contrapartida, não menos importante, está presente Benveniste (1995), que incorpora ao estudo da linguística a relação *eu-tu*, a qual é estabelecida por meio das pessoas do discurso, não tendo correspondente com pessoas físicas e, em razão disso, a existência dessa relação se configura dentro do *enunciado*, valorizando o momento da *enunciação*.

Saussure (2012) e Benveniste (1995) são próximos em seus estudos. Desse modo, Normand

inference que “Benveniste *encontrou* Saussure”, cuja passagem é apresentada por Flores (2013b, p. 50). Muitos são os críticos desses linguistas, entre eles destacam-se Normand (2012) e Flores (2013b), por exemplo, que contribuem e atualizam as pesquisas voltadas para a área da linguística.

Benveniste (1995, p. 104) apresenta como princípio fundamental o fato de que “a língua constitui um sistema do qual todas as partes são unidas por uma relação de solidariedade e de dependência. Esse sistema organiza unidades, que são os signos articulados, que se diferenciam e se delimitam mutuamente.” Nesse sentido, observam-se como todos os elementos que integram a língua se relacionam entre si, constituindo um sistema perfeito e utilizado por todos os sujeitos, isto é, pelo *eu* discursivo.

Em vários artigos escritos no decorrer de sua carreira, Benveniste (1995) utiliza a noção de que a atualização do discurso ocorre “na e pela linguagem”, sendo uma ideia essencial para trabalhar com a perspectiva da *enunciação*. Diante da importância estabelecida pelo linguista, compreende-se que é por intermédio da interação realizada pela linguagem que se configura o momento da leitura, tornando-a enunciativa e, assim, remetendo ao pensamento benvenistiano.

Para o melhor entendimento de leitura no contexto enunciativo, tem-se por objetivo relacionar o *leitor* ao *eu* do discurso, pensando na posição assumida enquanto leitor e enquanto locutor. Esses dois elementos são entendidos como centrais para o estabelecimento da leitura, uma vez que são responsáveis pelo acontecimento, isto é, pela realização. Se não fosse por meio do leitor, não haveria alguém lendo e progredindo no conhecimento, assim como se não fosse o *eu* discursivo, não haveria o ato enunciativo. Dessa forma, é estabelecido um paralelo entre os dois componentes trabalhados no presente artigo.

CONHECIMENTOS SAUSSURIANOS

Saussure (2012) é conhecido em função da obra *Curso de Linguística Geral*, lançada em 1916. Sobre a origem desse exemplar, Leci Barbisan e Valdir Flores confirmam que “o livro foi organizado por pessoas que não ouviram as aulas do mestre e que se basearam tão-somente nas notas dos cadernos dos alunos de Saussure” (NORMAND, 2012, p. 8). Nessa perspectiva, pode-se entender o estudo da *língua* que se faz por meio da própria língua.

É com Saussure (2012) que há o reconhecimento da diferença entre *língua* e *fala*, mesmo entendendo que as duas são indissociáveis, em razão de que uma existe em função da outra. Então, a oposição está presente no fato de que a *língua* abriga a noção de social, uma vez que ela evolui com a comunidade, podendo ser repetível em diferentes ocasiões de comunicação. Saussure (2012, p. 41) define *língua*, afirmando que “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

Por outro lado, a *fala* constitui-se pelo individual, firmando-se no uso da língua, ou seja, na produção. Logo, a *fala* não é repetível, sendo de fato a entidade concreta. Para a noção de *fala*, Saussure (2012, p. 45) a apresenta como “um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir:

1º – as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º – o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações”.

Outros estudos estão cercados dos subsídios que remontam à *fala*. Um exemplo é o artigo sobre fonema de autoria de Milano (2016). Nesse estudo, a autora determina que “é porque o elemento fônico engata-se com os elementos que o antecedem e o sucedem na fala que ele ganha valor na escuta que o outro oferece.” (MILANO, 2016, p. 73). Nesse caso, observam-se os elementos mínimos, como os sons, avançando para a posição de signos, entendendo que os fonemas produzidos, de forma conjunta, podem expressar uma situação de *fala*.

Na introdução da obra de Normand (2012), escrita por Barbisan e Flores, os autores ressaltam as características de criação e de liberdade atribuídas à *fala*, observando que a *fala* está numa posição subordinada à *língua*. Assim, ao se referir às características que compõem a *língua* e a *fala*, aborda-se também o que constitui o *texto* e o *discurso*, respectivamente. Com isso, associa-se o *texto* com a *língua*, por estar também no plano da abstração e ser portador da significação, ao passo que o *discurso* estará coligado à *fala*, por ser irrepetível e por ser realizável a cada momento, sustentando-se no uso, ou seja, na prática.

Em *Escritos de Linguística Geral*, a discussão se direciona para a noção de *discurso*. Saussure (2004) infere sobre a aproximação entre a *língua* e o *discurso*, realçando que a *língua* é criada em função do *discurso*. Nesse contexto, o linguista prevê o princípio da *enunciação* desenvolvida posteriormente por Benveniste. De acordo com Saussure (2004), o *discurso* compreende a fusão de dois conceitos apresentados por meio da forma linguística, sendo a *língua* articulada a conceitos isolados colocados em relação entre si, com a finalidade de estabelecer uma construção de sentidos.

Outra importante contribuição abordada por Saussure (2012) é a noção de *signo*, que é formado por um significante e um significado e, independentemente de qual seja o *signo* trabalhado, todos são compostos pelos dois elementos. Saussure (2012, p. 107) define *signo* como “a combinação do conceito e da imagem acústica”. Essa relação entre significante e significado é conhecida como “relação interna” e não pode ser analisada de maneira separada. Os dois elementos são fundamentais um ao outro, em função de que ambos formam o *signo*. O *signo linguístico* explicita o que os outros *signos* não são, por isso é importante reconhecer que o *signo* é abstrato, confirmando que vive de combinações e associações constantes. Portanto, o *signo linguístico* não significa, devemos entender que o *signo linguístico* vale, logo, ao *signo* é atribuída uma noção de *valor*.

O conceito de *valor* é a caracterização por Saussure (2012). O *valor* é estabelecido na relação de oposição com o outro, ocorrendo uma correlação, isto é, uma combinação, entre diferentes signos dentro de um mesmo sistema linguístico. A título de exemplificação, podemos pensar no *signo* “para”, que poderá receber valores diferentes, de acordo com o contexto em que estiver inserido; vejamos os exemplos:

- (a) “A menina não *para* de brincar”, e
- (b) “A menina fez um cartão *para* sua mãe”.

Em (a) o *signo* “para” é entendido como o valor de uma ação realizada pela personagem, ao passo que em (b) o *signo* “para” recebe um *valor* diferente, sinalizando o destino que será dado ao

cartão. Essa noção de *valor* só se torna possível de reconhecimento devido à relação estabelecida com os demais signos que compõem o discurso. E, pensando mais à frente, o leitor deverá ser capaz de identificar e correlacionar, minimamente, os diferentes elementos encontrados no discurso para atribuir-lhes diferentes “valores”.

Saussure (2012) ainda expõe dois fatores essenciais para a composição da noção de *valor*, são eles: “1º – por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar; / 2º – por coisas *semelhantes* que podem comparar com aquela cujo valor está em causa” (SAUSSURE, 2012, p. 162 – grifos do autor). Nesse sentido, o linguista exemplifica com o uso da moeda de cinco francos, que pode ser utilizada para comprar determinados elementos e também tem um valor semelhante a qualquer outra moeda. Essa associação é correlacionada com a troca de uma palavra por outra, ou seja, por outro elemento da mesma natureza.

Outro exemplo exposto por Saussure (2012) trata da imagem da partida de xadrez em comparação à representação da língua, e assim tem-se a dinâmica do xadrez e a dinâmica da língua. Depecker (2012) evidencia que é trabalhada a imagem da partida de xadrez e não o jogo de xadrez propriamente dito, diferenciando a partida, que é dinâmica; e o jogo, que é estático. Em suma, Saussure (2012, p. 164) esclarece que

quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são.

Os críticos Barbisan e Flores ressaltam o *valor* como “um grande terceiro” elemento e mostram sua relevância para os estudos linguísticos, afirmando que o *valor* é “o conceito que sustenta a arquitetura teórica de Saussure” (NORMAND, 2012, p. 9). Nesse aspecto, tem-se claramente a contribuição para a pesquisa na área da linguística com a concepção de *valor*.

ENUNCIÇÃO EM BENVENISTE

Émile Benveniste traz o estudo da enunciação linguística por meio das conhecidas obras *Problemas de Linguística Geral I* (1995) e *Problemas de Linguística Geral II* (1989)¹. Benveniste é considerado por pesquisadores como um exemplo de autor da língua, das línguas e também da linguagem. O linguista é reconhecido por suas teorias que primam pela exploração da relação *eu-tu* discursivos, apresentando também o *ele* no quadro figurativo, como a não-pessoa. Nesse artigo nos pautaremos em específico na relação *eu-tu*, para analisar e considerar a posição do leitor.

Benveniste (1995) contribui significativamente com teorias já consagradas por Saussure (2012). Ambos os autores partem da mesma ideia de *signo*, isto é, eles observam o *signo* como imotivado. Pode-se acrescentar que o *signo* é uma entidade psíquica formada por um *significante*, que é a imagem

¹ Nesse ponto, ressalta-se que o pensamento de Benveniste não está limitado somente aos textos publicados nas duas obras referidas.

acústica; e por um *significado*, que é o conceito. Além disso, Saussure (2012) salienta a constituição pela arbitrariedade, pertencente ao nível abstrato e seu *valor* é reconhecido pela vinculação de oposição com os demais *signos*.

Nesse âmbito, no artigo *Natureza do signo linguístico*, de 1939, pertencente à obra *Problemas de Linguística Geral I*, Benveniste (1995, p. 55 - grifo do autor) registra que “entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é *necessário*”. Nesse aspecto, é constituída uma relação de *necessidade* entre os dois elementos que compõem o *signo*, sendo essa relação de *necessidade* essencial para a existência da língua.

Quem diz sistema diz a organização e adequação das partes numa estrutura que transcende e explica os seus elementos. Tudo aí é tão *necessário* que as modificações do conjunto e do pormenor se condicionam reciprocamente. A relatividade dos valores é a melhor prova de que dependem estreitamente uns dos outros na sincronia de um sistema sempre ameaçado, sempre restaurado. Isso se deve a que todos os valores são de oposição não se definem a não ser pela sua diferença. Opostos, conservam-se em mútua relação de necessidade. (BENVENISTE, 1995, p. 59 – grifo do autor).

Em *A natureza dos pronomes*, de 1956, o linguista trabalha com a relação do *eu-tu* discursivos. Essa relação é analisada dentro do discurso, por isso atenta-se para a noção de “no discurso” e, sendo assim, o *eu* que é visto como um dos elementos principais do discurso. Trata-se de uma categoria que só existe “no discurso”, no momento de dizer, retendo valor somente na relação com o *tu*. Em resumo, ocorre essa correlação mútua: por um lado, o *eu* precisa do *tu* para existir, não há um *eu* solitário porque sua existência depende do *tu*; por outro lado, o *tu* é a correspondência do *eu*, não existindo sem um *eu* que o solicite.

Nesse mesmo artigo, Benveniste (1995, p. 278, grifo do autor) argumenta que “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal”; em consequência dessa afirmação, confirma-se que o *eu* do discurso não tem ligação ou relação com o “eu”, pronome pessoal do caso reto, estudado na gramática. Esse aspecto acerca do sujeito também é problematizado e abordado por Flores (2013a), em estudo que tem como objetivo:

identificar em Benveniste princípios que, mesmo não admitidos pelo autor, autorizariam falar em sujeito (ao qual, creio, se poderá acrescentar o restritivo da enunciação); de outro lado, busca reinterpretá-los, estendendo-os a uma outra perspectiva de análise do fatos de língua, a da sintaxe da enunciação. (FLORES, 2013a, p. 98).

Em outro estudo, Flores (2013b, p. 57) menciona que “Benveniste distribui os signos em dois grupos de naturezas distintas; algo que não é evidente aos olhos de Saussure, mas que não é, também, contrário ao que está posto em Saussure”, de forma que esses grupos são conhecidos por *signos plenos* e *signos vazios*. Sobre esses dois elementos considera-se como *signo pleno* a relação reconhecida por contraste com outros elementos; já para *signo vazio*, compreende-se ao momento da enunciação, que é único, tendo como referência o sujeito falante dentro da instância do discurso. Por sua vez, há um

avanço ao apresentar a *enunciação* com base na instância discursiva, relacionando *eu* e *tu* discursivos. Nesse contexto, evidencia-se o ponto de vista da leitura, objeto de estudo do presente artigo, que, por intermédio da enunciação, viabiliza o alcance de inúmeras possibilidades de construções de sentido.

No artigo *A forma e o sentido da linguagem*, de 1966-1967, encontrado no livro *Problemas de Linguística Geral II*, Benveniste (1989) acrescenta a ideia de que o *signo* precisa ter existência, ou seja, precisa ter uso dentro da *língua*. Dessa maneira, Benveniste (1989, p. 227) salienta que “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua”. Segundo essa colocação, há o reconhecimento de que o *signo* é percebido pelo uso, ou seja, o falante atualiza o *signo*. Na introdução da obra de Normand (2012, p. 15, grifos dos autores), Barbisan e Flores destacam que “Benveniste, contrastando com a Linguística centrada na *forma*, traz de volta o *sentido* e, através de uma metodologia de análise da forma, estabelece um novo domínio: o do *discurso*”.

Em outro artigo, *Da subjetividade na linguagem*, de 1958, entende-se que por meio do discurso ocorre a *subjetividade*, já que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Logo, a linguagem está presente no homem. Benveniste (1995, p. 285) complementa que “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. Portanto, é com o uso da linguagem que o homem se constitui enquanto ser, enquanto sujeito, obtendo uma identidade através do *eu*, agindo na realidade como um sujeito falante. Assim, aproximam-se dois elementos importantes para o presente estudo: *sujeito* = *subjetivo*. E, por que não, o sujeito como um leitor? Acredita-se que o *leitor* seja um sujeito constituído pela subjetividade e relacionado diretamente ao *eu* discursivo.

Benveniste (1995) explora a relação *sujeito* e *subjetividade*:

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora essa “subjetividade” [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. (BENVENISTE, 1995, p. 286 – grifos do autor).

Diante do exposto, formula-se a ideia de que a *subjetividade* constitui, sim, o *sujeito* e, mais ainda, o sujeito é representado pelo *eu* discursivo, conforme Benveniste (1995, p. 286 – grifos do autor) apresenta “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso.” Essa noção de *eu* só é possível pelo âmbito do contraste ao se entender que o *eu* necessita do contraste pelo *tu*, e o *tu* necessita do contraste do *eu*, ocorrendo uma relação de reciprocidade, sendo complementares e reversíveis um ao outro.

Em relação ao artigo *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (1995) efetua considerações acerca do *eu*:

eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o

locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que [...] chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. (BENVENISTE, 1995, p. 288 – grifo do autor).

A temporalidade também é observada nesse estudo, surgindo com o uso do *presente* como o marco zero, não precisando ser marcado no discurso, uma vez que o discurso se faz no tempo presente. Assim como ocorre na leitura, acredita-se que o momento em que se está lendo um texto é pertencente ao agora do leitor, agregando conhecimentos ao momento em que o leitor se encontra. Por isso, esse momento de leitura é o princípio em que ocorre a transformação do leitor, em que o indivíduo prioriza o seu conhecimento e alimenta a sua sabedoria, primando pelo gosto e pela constituição de seu ser.

Para analisar a concepção de temporalidade, Benveniste (1989) esclarece no artigo *A linguagem e a experiência humana*, de 1965, o *tempo linguístico* como sendo o tempo em que se está realizando o discurso. O autor deixa registrado que

na realidade a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por natureza implícito. [...] A língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância do discurso. (BENVENISTE, 1989, p. 75).

Benveniste (1995, p. 289) explica as diferenças entre linguagem e discurso, inferindo que “a linguagem é [...] a possibilidade subjetiva, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas”. Ao correlacionar *subjetividade* e *instância do discurso*, compreende-se que é um *eu* que fala para um *tu* sobre o que acontece num *aqui* e *agora*, reportando ao *tempo presente*, ao tempo da realização, confirmando-se uma atualização do discurso. Nesses casos, é interessante deixar explícito que a instância do discurso é exclusivamente linguística, registrando o momento da atualização e não remetendo ao plano fora do linguístico.

Os conceitos embasados por Benveniste são interligados e correlacionados. Flores (2013a, p. 108) destaca essa amplitude, afirmando que “a noção de *pessoa* é, ela mesma, constituída pela reciprocidade: o dizer que implica a subjetividade também implica a intersubjetividade. Disso decorre a dualidade e a indissociabilidade da noção de *pessoa*.” (grifos do autor). Diante disso, não podemos trabalhar com elementos de forma isolada, porque todos os aspectos existem em detrimento do contexto, considerando a totalidade de fatores que estão envolvidos.

O artigo de Benveniste (1989) *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, abrange as considerações sobre os elementos da *enunciação*, que são: o próprio ato, as situações e os instrumentos, correspondendo ao *sistema* trabalhado por Saussure (2012). De certa forma, aproxima-se o *enunciado* de Benveniste

(1989) com a *fala*, de Saussure (2012), estabelecendo uma correspondência entre ambos. Barbisan e Flores, na introdução da obra de Normand (2012), com base em Benveniste (1989), definem como “*aparelho formal da enunciação* [...] um dispositivo que as línguas têm e que é disponibilizado pela estrutura mesma da língua para a atualização que o locutor faz do sistema no uso para propor-se como sujeito.” (NORMAND, 2012, p. 17, grifos dos autores). Logo, entende-se que o *aparelho* é constituído pela *língua* e possibilita a *fala*.

Para a definição de *enunciação*, há o reconhecimento como um elemento único e irrepetível, sendo notado como o ato e o processo de colocar a língua em funcionamento, isto é, o processo que parte das possibilidades da *língua* até o momento em que é produzido o *enunciado*. Benveniste (1989, p. 82) apresenta como sendo a atribuição da *enunciação* “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”; por isso, a *enunciação* está em consonância com a *instância discursiva*, uma vez que trabalha com a relação *eu-tu* sobre um *ele*, considerado a *não-pessoa*, demonstrando elementos que ocorrem no momento da fala.

No artigo *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1989) reconhece o ato individual que determina o locutor, e este, por sua vez, suscita algum retorno de um interlocutor. Ao partir do princípio de que um locutor mantém a relação com um alocutário, correlaciona-se a relação *eu-tu*. Essa última relação é produzida “na e pela enunciação”, ou seja, o *eu* na posição de locutor e o *tu* na posição de alocutário. Em estudo sobre esse artigo, Barbisan e Flores argumentam que “o emprego da língua é um mecanismo relativo a toda a *língua* através da *enunciação*, da qual o discurso é uma manifestação. [...] A *enunciação* [...] é o ato de produzir o *enunciado*. [...] Pela *enunciação* a *língua* se converte em *discurso*.” (NORMAND, 2012, p. 16, grifos dos autores).

Benveniste (1989) retoma a noção temporal, atribuindo ao *presente* o elemento próprio do momento da *enunciação*.

Poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. [...] O homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. [...] O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção do discurso. (BENVENISTE, 1989, p. 85 – grifo do autor).

O ato de *enunciação* tem origem no *eu* e se finaliza no *tu*, passando por diferentes elementos que o constitui. Em função disso, ao correlacionar a *enunciação* com a leitura, pergunta-se: No ato de ler, quem é o *eu*? A resposta para esse questionamento e a relação de equiparação é defendida e apresentada no fechamento deste estudo.

A LEITURA SOB O ÂNGULO DA ENUNCIÇÃO

Para entender a leitura com vistas à *enunciação*, retoma-se a última pergunta: “No ato de ler,

quem é o *eu*?” Para respondê-la, entende-se que o *eu* é o responsável pela *instância do discurso*, isto é, pela ocorrência do ato da fala. Benveniste (1989, p. 75, grifo do autor) já considerava que “o locutor situa como ‘presente’ tudo que aí está implicado em virtude da forma linguística que ele emprega. Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido”.

Em detrimento dessa contribuição do *eu*, quer-se associar a leitura ao momento do *discurso*, uma vez que, ao ler, o *eu* está renovando aquilo que está escrito e, em razão disso, torna essa leitura um momento único e irrepetível, da mesma forma como acontece com a *enunciação*. Mesmo que o leitor releia o mesmo material textual diversas vezes ou em momentos distintos de sua vida, teremos um novo momento de enunciação e pode-se pensar que esse leitor, isto é, esse *eu*, já não é mais o mesmo do momento anterior.

Em estudo, Ferreira e Teixeira (2009, p. 45, grifos das autoras) pesquisam sobre o ato enunciativo na sala de aula, abordando que “não há domínio absoluto sobre o sentido, pois o sentido não é dado pelo texto, ele é produzido por aquele que lê, no *aquí e agora* em que se dá a leitura e que é um momento sempre novo irrepetível.” Por isso, se estabelece uma contribuição significativa para a ideia de que a cada nova leitura ocorre a mesma realização que ocorreria em uma *enunciação*, relacionando a *leitura* e a *enunciação*.

Pode-se exemplificar essa ideia pelo viés de um leitor adolescente que, ao ler uma obra literária, terá um conhecimento específico e, assim, ele fará uma leitura condizente com a idade e a experiência de vida que possui. No entanto, em outra ocasião, esse mesmo leitor na fase adulta, ao ler a mesma obra lida na adolescência, certamente terá uma leitura diferenciada da anterior, tendo em vista os conhecimentos adquiridos com o passar dos anos. Segundo Naujorks (2011, p. 95), “o leitor-locutor se faz sujeito-leitor que produz, no processo de leitura, um novo enunciado, que será cada vez único, não importando o número de leituras feitas, pois aí intervêm o tempo e o espaço de cada leitura feita.” Em resumo, podemos afirmar que a cada nova leitura, o *leitor* será único, da mesma forma que se configura o *eu* no momento do *discurso*, ou seja, nunca é o mesmo.

Diante disso, afirma-se que o *leitor* corresponde ao *eu* discursivo. De acordo com as suas leituras, mesmo que o leitor e o material linguístico sejam os mesmos, não há o mesmo ato *enunciativo*, assim como não há a mesma leitura. Em síntese, há a premissa de associar o *leitor* ao *eu* discursivo; e a *leitura* ao momento da *enunciação*.

O momento da leitura é correlacionado, primeiramente, a duas concepções: com a *fala* em Saussure (2012) ou ainda com o *discurso* em Benveniste (1989). Outro paralelo que pode ser estabelecido está entre o momento da leitura e a *enunciação* encontrada em Benveniste (1989), com vistas aos elementos do aparelho formal da enunciação. Dessa forma, é com o conhecido artigo *O aparelho formal da enunciação* que Benveniste (1989) apresenta a noção de *apropriação*.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 1989, p. 84 – grifo

do autor).

Para trabalhar com a ideia de apropriação, Barbisan e Flores retomam os estudos de Benveniste (1989) e vão além, ao salientar que:

A enunciação [...] é um processo de apropriação: o locutor se apropria do aparelho formal da língua e se enuncia. O ato de apropriação estabelece o locutor em seu discurso. [...] Ao se apropriar do aparelho formal, o locutor refere e torna significantes as palavras vazias da língua, colocando-se na posição de locutor e instaurando o interlocutor, o espaço e o tempo em seu discurso. (NORMAND, 2012, p. 16 - grifos dos autores).

Com o auxílio dos estudos de Benveniste (1989 e 1995), após a explanação de apropriação da *enunciação*, entende-se, novamente, que o *eu* responsável pelo *enunciado*, ocupará o papel do *leitor*, por meio da apropriação do texto. Nessa configuração, o *leitor* se relaciona com o *texto*, da mesma forma que o *eu* se relaciona com a *enunciação*, e, pensando de maneira mais ampla, acredita-se que o *leitor* está ligado ao ato *enunciativo*, partindo do pressuposto de que ele se apropria dos elementos lidos.

Durante a prática da leitura é como se o *leitor* estivesse falando consigo mesmo, isto é, a leitura pressupõe uma fala interior, uma vez que ao ler o *eu* interage com o texto lido, se tornando *eu* e *tu* ao mesmo tempo. Nesse sentido, o leitor é um *eu*, pois ele é o *locutor* do texto, assim como é um *tu*, porque ele recebe o retorno da leitura, refletindo consigo mesmo.

Nesse aspecto, define-se o *leitor* como o *eu*. Então, tem-se a denominação: *eu-leitor*, colocando os dois no mesmo patamar, em igualdade. Além de assumir-se como *eu*, o leitor avança na prática da leitura e se posiciona também como o *tu* discursivo. O *leitor*, ao refletir sobre o lido, tendo como resposta a si, diante das mudanças que a leitura causa, assume o papel de *tu* discursivo em resposta ao texto, ou seja, o próprio leitor é também o *alocutário* da sua leitura e, sendo assim, tem-se a denominação: *tu-leitor*.

Acerca da leitura em consonância com a enunciação um estudo bastante relevante para o presente artigo é a tese de doutorado de Naujorks (2011). A pesquisadora parte dos ensinamentos de Benveniste e associa a leitura a uma forma de enunciação, devido às possibilidades de interpretação. Desse modo, o leitor também é analisado, entendendo que

em um primeiro momento, o locutor-leitor se apropria do enunciado e, com ele, coloca-se em uma relação de diálogo. O locutor [...] dialoga com o enunciado, o texto. Não seria absurdo, portanto, considerar que, ao menos em certo sentido, o enunciado é um “tu” da relação “eu-tu”. O enunciado, nesse processo, é um tipo de interlocutor. É com ele que o locutor-leitor estabelece uma troca propondo-se como sujeito, o sujeito-leitor. (NAUJORKS, 2011, p. 92 – grifo da autora).

Diante disso, o processo de leitura infere um leitor que está em constantes alterações, partindo de um locutor-leitor, e por que não um *eu-leitor*, evoluindo para um sujeito-leitor. De acordo com Naujorks (2011), o leitor sempre ocupará a posição central, compreendendo que é o construtor das diversas situações em que dialoga com o texto, possibilitando diferentes encadeamentos de sentido.

Valério e Toldo (2012) evidenciam a concepção de *leitor-locutor* por intermédio de um material

linguístico, *blog*, que foi objeto de estudo, à luz dos ensinamentos de Benveniste (1989). Dessa forma, aproximam-se o *eu-leitor* proposto nesse artigo e o *leitor-locutor* definido pelas pesquisadoras. Na pesquisa efetuada, é trabalhado com a noção de que “*eu* é constitutivo de *nós*”, provando no texto do *blog* a afirmação elaborada: “Tanto que o locutor (co)relaciona esses elementos, empregando ora *eu*, era *nós* [...], convertendo a língua em discurso, transformando-a em enunciação.” (VALÉRIO; TOLDO, 2012, p. 164 - grifos das autoras).

Em outro estudo, as pesquisadoras retomam as bases de Benveniste e reforçam que “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso, o que a torna única” (VALÉRIO; TOLDO, 2016, p. 30). Nessa circunstância, é reforçada a presença do *eu* na realização da experiência humana, acontecendo no momento da enunciação, em virtude do tempo que a atualiza. O estudo também destaca o tempo, correlacionando-o à pessoa e notando que a cada leitura textual pode-se produzir uma enunciação.

De acordo com o exposto, o *eu-leitor*, aqui fundamentado, quando estiver interagindo com o texto, constitui uma ligação completa com material linguístico. Assim, o *eu-leitor* poderá dividir o sentimento das personagens e vivenciar a narrativa contada sob todos os ângulos possíveis. Dessa maneira, afirma-se que os três elementos que compõem o *aparelho formal* estão presentes também na *leitura*. Primeiramente, na ideia de que o *leitor* vive um instante singular no ato da *enunciação*, que a linguagem permite, quando lê determinado texto; em seguida, entende-se que ele pode se reconhecer numa situação de leitura, estabelecendo uma relação com a situação com que o ato de enunciação se realiza e, por último, quando o *leitor* tem domínio dos instrumentos necessários para a realização da *leitura* e da *enunciação*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de linguística, tem-se a obrigatoriedade de discutir e conhecer os estudos de Saussure (2012) e Benveniste (1989 e 1995), observando a associação positiva estabelecida entre os dois pesquisadores, que corroboram com a estabilidade dos estudos da linguística. Esse aspecto também é mencionado na introdução da obra de Normand (2012, p. 18, grifos dos autores) por Barbisan e Flores, quando estabelecem uma aproximação entre os dois linguistas, ao afirmarem que “a linguística de Benveniste conserva muitos aspectos oriundos da linguística saussuriana. O principal deles é, sem dúvida, a noção de *sistema* e, por essa, a noção de *valor*.” Diante disso, há uma constante preocupação e continuação com os estudos da linguística, posto que os pesquisadores estejam em incessantes análises.

A partir desse breve esboço, tendo como base os estudos linguísticos, buscou-se uma reflexão de ideias e conceitos, coligando os princípios de *enunciação* e de *leitura*. Nesse contexto, sabe-se que estas são apenas as primeiras conjecturas acerca de um assunto que precisa ser discutido e pesquisado constantemente. No entanto, os materiais que corroboram a *enunciação* com o ato da *leitura* necessitam de aprimoramento permanente, uma vez que a leitura está presente em inúmeras situações e momentos da vida. Em resumo, constata-se como a leitura pode ser associada favoravelmente a diferentes fatores

educacionais, inclusive, aos momentos e circunstâncias de ensino em sala de aula, proporcionando muitas construções de sentido, em virtude da enunciação.

Com o foco direcionado ao *leitor*, correlacionando-o da mesma forma ao *eu* discursivo e, após, entendendo que o *leitor* também pode constituir-se como o *tu* discursivo, compreende-se um dos principais elementos estabelecidos nos estudos de Benveniste (1995), conciliando-os para o âmbito da leitura. Com essas agregações, apresentam-se as concepções de *eu-leitor* e de *tu-leitor* para a relação entre *eu-tu* discursivos. No contexto educacional, a leitura mediante a relação *eu-leitor* e *tu-leitor*, pelo viés enunciativo, apresenta-se pertinente em razão de que os leitores se reconheçam em transformação, ou seja, alternando de posição a cada ato enunciativo.

Além disso, salienta-se a relevância do artigo de Benveniste (1989) *O aparelho formal da enunciação*, último texto escrito pelo autor, a pedido de Todorov. Esse texto contribuiu positivamente para a elaboração e para as considerações estabelecidas na nossa discussão, conciliando informações imprescindíveis para a relação da *enunciação* com a *leitura*. O artigo de Benveniste (1989) é relevante para diversos estudos que abordam aspectos da linguística, sendo que esse texto contribui fortemente para o tema discutido e é destinado para os linguistas. Aliás, o artigo de Benveniste (1989) é singular ao apontar alguns indícios de construção metodológica sobre o aparelho formal da língua. Nesse contexto, destaca-se que os aspectos de *enunciação* e de *leitura* nunca estão esgotados, a propósito há muito para explorar e discutir acerca da importância da efetiva leitura, a qual a educação carece tanto.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

DEPECKER, Loïc. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. In: GOMES, Neiva Maria Tebaldi; GOMES, Leny da Silva. *Teorias de linguagem e práticas de sala de aula: um diálogo possível*, caderno do III colóquio sobre ensino de língua e literatura. Porto Alegre: UniRitter, 2009. p. 41-64.

FLORES, Valdir N. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. *DELTA* [online]. v. 29, n. 1, p. 95-120. 2013a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013b.

MILANO, Luiza. O Que Cabe em um Signo Linguístico: O Caso do Fonema. *Revista Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, 17 (1). p. 67-78, Recife, Jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/2095/0>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

NAUJORKS, Jane. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011.

(Tese de Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37440/000820996.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

NORMAND, Claudine. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

VALÉRIO, Patrícia da Silva; TOLDO, Claudia Stumpf. A subjetividade: um olhar enunciativo sob o gênero *blog*. *Revista Intercâmbio*. v. XXVI, p. 154-169. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/15181/11323>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Tempo e pessoa: categorias que singularizam no uso da língua. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 8, n. 15, p. 29-47, Jan./Jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4397/2531>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Caroline de Moraes

Doutoranda no Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS/UniRitter na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes. Atua como Professora no IFRS, Campus Vacaria. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul (2009). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR (2013). Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2007).

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/08/2018.

SEQUENCIÇÃO: ATIVIDADES ESCRITAS DE COESÃO PARA COMPOR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ARTIGO DE OPINIÃO

SEQUENCING: WRITTEN COHESION ACTIVITIES TO COMPOSE A DIDACTIC SEQUENCE OF OPINION ARTICLES

Viviane Pinho da Silva
UNITAU

Resumo: O objetivo deste artigo é o de apresentar atividades de sequenciação textual para compor uma Sequência Didática para o ensino do gênero textual artigo de opinião para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Tomando o Interacionismo Sociodiscursivo como fonte de referência, a pesquisa e discussão envolvidas neste estudo associam os pressupostos teórico-metodológicos desta corrente aos aportes da Linguística Textual. O foco de estudo é a sequenciação textual como recurso coesivo importante para a manutenção temática em um texto. Os resultados apontam para a importância de se desenvolver capacidades linguístico-discursivas através de atividades escritas de coesão.

Palavras-chave: Coesão. Sequenciação. Manutenção temática. Capacidades linguístico-discursivas. Atividades escritas.

Abstract: *This article aims to present an activity of cohesion that can take part in a didactic sequence for teaching the text genre opinion article to students of third grade of High School. Based on Sociodiscursive Interactionism, the research and discussion presented here associate the theoretical-methodological assumptions from this current to contributions of Textual Linguistics. The focus of this study is textual sequencing as an important cohesive resource for the thematic maintenance in a text. The results indicate the importance of developing linguistic-discursive abilities through written activities of cohesion.*

Key-words: *Cohesion. Sequencing. Opinion article. Linguistics skills. Written activities.*

1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo, o modo de ensinar línguas tem sido uma questão para pesquisa ao redor do mundo. É reconhecido pela comunidade acadêmica internacional que é preciso haver novas práticas, pois a velha e descontextualizada didática tem sido banida para dar lugar ao uso de gêneros textuais como aporte para o ensino de língua. É com essa inquietação que propomos este trabalho. A questão

central que norteia este artigo é: que atividade coesiva dentro de uma Sequência Didática (SD, de agora em diante) pode ser proposta a alunos do 3º ano do Ensino Médio que, além de levá-los a apenas completar espaços em branco, faça-os refletir sobre como a escolha lexical vai interferir na produção de sentido do texto? A fim de respondermos esta questão e atingir os objetivos expostos adiante, consideramos necessário recorrer ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, de agora em diante) e à Linguística Textual como aportes teórico-metodológicos.

Tomando o ISD como fonte de referência (BRONCKART, 2012; MACHADO, 2005), a pesquisa e discussão envolvidas neste estudo associam os pressupostos teórico-metodológicos dessa corrente aos aportes da Linguística Textual (KOCH, 2003; KOCH; ELIAS, 2009). A coerência entre estas duas teorias não acontece ao acaso. Vejamos, em Bronckart (2012), a coesão textual aparece como um mecanismo de textualização que caracteriza os textos. Sendo assim, Machado (2005) considera que a coesão textual deve ser ensinada a partir do trabalho com gêneros textuais. Entretanto, nem Bronckart, nem Machado explicam detalhadamente o que vem a ser sequenciação coesiva. Dessa forma, recorreremos também à Linguística Textual. O gênero textual tratado aqui é o artigo de opinião e, à luz do ISD, temos neste construto uma atividade de linguagem de dimensão social, materializado em forma de texto.

Como já apontado por Machado (2005), as sequências didáticas que têm sido utilizadas como procedimentos para o ensino de leitura e produção textual nas diferentes escolas brasileiras, sejam de educação básica, seja de educação superior, são compostas por atividades que desenvolvem as capacidades de ação e as capacidades discursivas dos alunos, entretanto não apresentam atividades para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas. As sequências didáticas deveriam também desenvolver as capacidades linguístico-discursivas, pois elas “permitem levantar os pontos problemáticos e construir *corpora* de “frases a serem melhoradas. [...] Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar seus conhecimentos” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 97). Esses são, portanto, os principais motivos para a realização desta pesquisa.

Analisando os materiais de apoio ao professor elaborados pelos órgãos do sistema educacional, também verificamos essa ausência. Há, por exemplo, o material desenvolvido por Barbosa (2006) sob a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas proposto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e utilizado pelas escolas de ensino médio do estado que apresenta uma sequência didática para o ensino do artigo de opinião com nenhuma atividade de sequenciação textual. Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar atividades de coesão textual que possam compor uma Sequência Didática para o ensino do gênero textual artigo de opinião para alunos do 3º ano do Ensino Médio, cuja meta é prestar o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e obter excelente nota na redação. Especificamente, a pesquisa buscou desenvolver, através de atividades escritas, capacidades linguístico-discursivas para que o aluno possa produzir um artigo de opinião ao final da sequência didática proposta, tendo conhecimento e fazendo uso de elementos coesivos do processo de sequenciação.

O *corpus* utilizado para compor este trabalho é um artigo de opinião extraído da Revista Época de abril de 2017 intitulado Lula réu, Lula candidato, sob a autoria de Eugênio Bucci.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente estudo segue sustentado no quadro teórico-metodológico do ISD, desenvolvido por Jean-Paul Bronckart (1999; 2006; 2008) e outros pesquisadores da Universidade de Genebra. O ISD é classificado como uma corrente psicológica da linguagem, inserida no conceito vigotskiano¹ de interacionismo social. No campo das Ciências Humanas, o ISD recebeu influências de outras correntes como a análise de gêneros do discurso, de Bakhtin/Volochinov (1979/1992), e, no método de análise, recebeu influências da teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1984), entre outras.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um movimento que se desenvolveu a partir do Interacionismo como resultado de vários estudos de autores, por exemplo, Vigotski e Mead. De acordo com os fundamentos teóricos, a ISD defende que os processos de estruturação cultural e os processos de auto-estruturação são os dois lados inseparáveis da mesma questão: o processo de desenvolvimento humano. Ao contrário de *comtiano* e *pós-comtiano* epistemologia positivista, o movimento ISD acredita que deveria haver apenas uma ciência, e se esforça para desenvolvê-la. A especificidade do projeto ISD vem do papel central atribuído à linguagem. Assim, pesquisas nesta área têm como objetivo demonstrar o papel crucial da linguagem no desenvolvimento do pensamento consciente ou demonstrar o papel que a linguagem assume nos estágios posteriores do desenvolvimento as áreas epistêmicas e praxeológicas desse mesmo desenvolvimento (LISBON, 2007, p. 1).

Para o ISD, o texto é uma unidade de produção de linguagem, ou seja, é a forma como a linguagem se materializa. Sendo assim, produzir linguagem é produzir textos. E o ensino da produção textual pode ter nos gêneros orais e escritos seu grande instrumento. Na verdade, Schneuwly (2004, p. 20) afirma que “o gênero é um instrumento”, e tendo em Rabardel seu apoio teórico, Schneuwly defende que o instrumento tem duas faces: de um lado, temos o produto material que existe fora do sujeito e, do outro lado, o próprio sujeito, aquele que articula as diversas possibilidades às situações de ação. Dialogicamente, o ISD retoma o conceito de apropriação de instrumento como transformador da atividade, o que se faz vital ser apropriado pelo sujeito. O gênero, como instrumento, torna-se eficaz à medida que se constroem os esquemas de utilização pelo sujeito.

É pertinente enfatizar que a principal característica que distingue o ISD de outras correntes interacionistas é o fato de nesse a linguagem ser tida como sendo o principal vetor do desenvolvimento humano. Ato que é relatado por Bronckart (1999) ao afirmar que no ISD a linguagem é uma espécie de processo de negociação e de estabelecimento de acordos nas representações sociais, sobre as atividades seguiram os homens envolvidos, servindo esse como instrumento de avaliação de atividades.

¹ Esse conceito deriva de entendimento de Lev Semyonovich Vigotski (em russo Лев Семёнович Выготский, transliteração: Lev Semyonovich Vygotskij, sendo o sobrenome também transliterado como Vigotski, Vygotski ou Vygotsky) o qual nasceu em 17 de novembro de 1896 em Moscou e faleceu em 11 de junho de 1934 em Moscou em decorrência de complicações da tuberculose. Vigotski foi um psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época, descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, sendo esse pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Define o ISD como “teoria sobre o desenvolvimento humano”, pois se preocupa com as características discursivas e sociais que constituem o ser humano em suas ações cotidianas. Recebe o nome de Interacionismo Sociodiscursivo por ser proposta para “estudar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente, tomando como unidade de análise a ação de linguagem, individual e socialmente situada” (BRONCKART, 2006. p. 9).

Seguindo, Bronckart (1999) aponta seus estudos para a concepção de gênero textual apresentando-os através da corrente do ISD que é baseada no pensamento bakhtiniano sobre gêneros discursivos. Esse pensamento defende que diferentes tipos de enunciados, sendo representados por certa estabilidade em sua organização, conteúdo temático e estilo, são construídos ao longo da história humana, de acordo com as mais variadas atividades sociais e necessidades do indivíduo. Nessa concepção, os enunciados² podem ser caracterizados por um formato padrão relativamente estável sob o ponto de vista temático, composicional e estilístico, embora a estabilidade não seja a característica mais importante porque os gêneros estão em constante variação, em virtude das necessidades de suas esferas de produção e circulação, uma vez que são constituídos sócio-historicamente. Porém, Bronckart (1999) renomeia esse conceito de gênero de texto, justificando que é através de textos que o agir linguageiro acontece. Para o teórico, qualquer texto pode ser objeto de interpretação do agir humano. Esses textos são unidades comunicativas organizadas em nível superior a fim de veicular uma mensagem de pensamento consciente humano a fim de produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Por isso o ISD entende o texto como sendo uma unidade de produção de linguagem, ou seja, é a forma como a linguagem se materializa, lembrando que a materialização da língua acontece por meio da corrente de gêneros textuais (MACHADO, 2004).

Em se tratando do estatuto e das condições de constituição do pensamento consciente humano, Bakhtin (2004) desenvolveu a relação entre discurso interior, unidade semiótica e ideologia. Contrariando a tese central do chamado subjetivismo individualista, segundo a qual a linguagem serviria apenas para expressar um conteúdo de ordem interior (mera transmissão do pensamento), o autor defende que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão”, de modo que “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção” (BAKHTIN, 2004. p. 117-118). No pensamento bakhtiniano, expressão e atividade mental exercem, entre si, um movimento dialético: a expressão não é somente resultado de uma consciência semioticamente constituída como também atua sobre essa atividade mental, estruturando a vida interior (VEÇOSSO, 2014. p. 7).

De acordo com essa corrente, os gêneros de textos agem como instrumentos que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção; ato esse que foi descrito por Cristóvão e Nascimento (2006. p. 38) como sendo “às unidades psicológicas que são as ações de linguagem”, as quais são produzidas a partir de um repertório de modelos pré-existentes.

² A existência de um enunciado exige pelos menos um locutor e um interlocutor. Fiorin (1996. p. 41) nos relata sobre a reversibilidade de papéis em uma comunicação: “o eu existe por oposição ao tu e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis eu/ tu”. O “eu” não se refere propriamente a uma pessoa, mas a qualquer parte do discurso em que este pronome denomine-se locutor.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2005), para o ensino de uma língua, faz-se necessário um modelo didático adequado que conduza a transposição didática dos gêneros textuais. O aluno somente apropriar-se-á de um gênero de texto se encontrar necessidade deste artefato em seu agir verbal. O artefato, então, se tornará um instrumento a partir do momento em que o sujeito toma este gênero para finalidade própria (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). De acordo com Bronckart (2012), ao produzir um texto, o agente precisa mobilizar representações por meio de sua memória discursiva, as quais influenciarão os aspectos pragmáticos da organização textual – o conteúdo temático ou referente, assim sendo, o agente produtor de um texto precisa mobilizar capacidades linguageiras.

Dolz e Schneuwly (2005) classificam estas capacidades em três níveis: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. A capacidade de ação compreende o contexto de produção de um gênero – a esfera social de circulação, quem escreve, quem lê, objetivos do texto e o gênero. A capacidade discursiva refere-se ao plano global do texto, tipos de sequências e tipos de discursos. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva abrange a inserção de vozes, modalizações, conexão, coesão verbal, coesão nominal e gramática. É importante ressaltar que, os mecanismos de coesão são diferentes, pois variam de acordo com o gênero de texto. Justifica-se, então, a importância de trabalhar gêneros textuais na escola.

No que tange ao gênero textual escolhido como *corpus* para este trabalho, o artigo de opinião conta com um público bastante seletivo que quer formar opinião sobre determinado assunto. Assim sendo, as capacidades de linguagem assumem papel importante na construção e interpretação deste gênero.

2.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ARTIGO DE OPINIÃO

Toda produção humana é determinada por aspectos essenciais como: existência de necessidade, finalidade, estabelecimento de um plano de atividade, produção de operações específicas para cada ação e dependência permanente da situação em que se produz a atividade (KOCH, 2003). A produção de uma SD é um dos afazeres do profissional de educação atuante em sala de aula para garantir a aprendizagem de gêneros textuais, por exemplo.

É fato que o trabalho com gêneros textuais começou a fazer parte da vida escolar no final da década de 90. Mas é posterior a essa década que Rojo (2004) traz para os Parâmetros Curriculares Nacionais o texto como unidade de ensino e, os gêneros, por sua vez, como objetos por várias razões:

- Possibilitar a prática de leitura e escrita, além de permitirem análise linguística;
- Viabilizar ao aluno formação cidadã;
- Tornar concreta a perspectiva enunciativa em aulas de Língua Portuguesa;
- Trazer as noções estruturais e linguísticas da língua;
- Oferecer suporte para renovação curricular dentro da escola.

O Grupo de Genebra³ propõe a SD como instrumento possível à transposição didática de modelos de gêneros textuais:

[...] unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes. [...]. (MACHADO, 2000, p. 7).

Tomando como pressuposto de que tudo que o aluno aprende em sala é resultado de transposições didáticas (PERRENOUD, 2002), vistas aqui como rupturas necessárias, (des)contextualizações, esquematizações, podemos ter no artigo de opinião a oportunidade de ensinar o aluno a refletir sobre os elementos coesivos escolhidos pelo autor do artigo.

O uso da linguagem é, em sua essência, argumentativo, pois sempre temos objetivos a serem atingidos, relações a serem estabelecidas, comportamentos que provocamos e reações diversas que esperamos a partir de uma ação sobre o outro. De acordo com Barbosa (2006), a necessidade de trabalhar o gênero artigo de opinião na escola parte do pressuposto que os temas envolvidos neste tipo de texto são de interesse coletivo. Dessa forma, quem lê, compreende e produz tal gênero, interage com o mundo, sem estar alheio às situações que o cerca. Um artigo de opinião pertence à esfera jornalística que interessa a leitores que querem formar opinião sobre um assunto polêmico, sendo assim um gênero que busca convencer, influenciar ou transformar seus valores através de argumentos refutáveis.

Bronckart (2012) postula que o texto é composto de três camadas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Estas camadas possibilitam o entendimento da organização textual. A primeira camada compreende o plano geral de organização textual como: conteúdo, tipos de discurso e suas articulações, e tipos de sequências textuais. A segunda camada, que compreende os mecanismos de textualização, é subdividida em conexão (organizadores textuais), coesão nominal (organização e manutenção temática) e coesão verbal (organização temporal e/ou verbal). A terceira e última camada engloba modalizações e inserção de vozes no discurso que denotam aspectos valorativos e de responsabilidade enunciativa.

A estrutura composicional compreende a tese, argumentos lógicos, conclusão e contra-argumentos. O conteúdo apresenta três movimentos: sustentação, negociação e refutação. Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, estes referem-se à organização do enunciado em terceira pessoa. O tempo verbal é basicamente presente do indicativo ou subjuntivo para realização de movimentos argumentativos, inserção de vozes e citações, além de operadores argumentativos - uso de aspas para indicar ironia, uso de modalizações para indicar valores do autor – que são responsáveis pelo convencimento ou não do leitor.

Ao tomarmos Bronckart (1999) como representante maior do ISD, destacamos sua proposta de modelo de análise de textos pautada nas ações de linguagem as quais oferecem um contexto de

³ O Grupo de Genebra compreende pesquisadores franceses que, à luz bakhtiniana, propõe o ensino de língua através de gêneros textuais, a fim de desenvolver competência de leitura e escrita.

produção citado da seguinte forma: “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BONCKART, 1999, p. 93).

2.2 COESÃO SEQUENCIAL: RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS

Abordaremos nesta sessão, um elemento marcante para a composição da textualidade: a coesão. Na concepção de Koch e Travaglia, a coesão pode ser entendida como

[...] ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos de constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto. [...]. (KOCH; TRAVAGLIA, 2012 apud ARANTES, 2014)

Apresentaremos primeiro o conceito de coesão. De acordo com Koch (2010), a coesão textual refere-se à interdependência entre elementos linguísticos formando sequências necessárias para formar sentido dentro de um texto, por exemplo, ideia de oposição, finalidade, consequência, explicação entre outros. Já o processo de sequenciação refere-se ao uso de recursos linguísticos capazes de estabelecer tipos diversos de relações semânticas ou pragmáticas que acontecem concomitantemente à progressão textual.

De acordo com Citelli (1994), é difícil pensar a progressão de ideias, a exposição de pontos de vista sem a ligação sintática e semântica, já que a tessitura de um texto se faz a partir das relações entre palavras, entre frases e entre parágrafos. Os articuladores discursivo-argumentativos constituem papel importante na compreensão e na produção de um artigo de opinião, concatenando atos de fala particular, caracterizando, assim, relações discursivo-argumentativas que podem ser: contrajunção, justificativa, explicação, comprovação, dentre outras. Elementos de coesão não funcionam apenas para relacionar ideias, mas também definem ordens de sentido – levam à conclusão, à aversão, estabelece causa e consequência.

Os operadores linguístico-discursivos são responsáveis por estabelecer relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas, aos que Koch (2003) chama de *encadeadores do discurso*. A escolha errada de um operador argumentativo pode provocar efeito de sentido oposto aquele desejado pelo autor. É de extrema importância que as atividades de escrita elaboradas pelo professor deem enfoque a essas reflexões, a fim de mostrar aos alunos o poder da argumentatividade.

3 ATIVIDADE ESCRITA DE SEQUENCIAÇÃO: UMA PROPOSTA DENTRO DE UMA SD

Muito é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa acerca de palavras e seus usos, através de leitura e comparação de textos, mas pouco é explorado na escrita com os alunos, o que, além de tornar a modalidade escrita um assunto vago, potencializa a dificuldade em formar discentes com opiniões

crítico-interpretativas. Partindo do pressuposto que toda linguagem é interpretativa, a escolha lexical demonstra as interpretações que o autor tem do objeto de que fala. Em um artigo de opinião, isso se evidencia ainda mais, pois o autor expõe posicionamento e opiniões, o que, para isso, precisa utilizar mecanismos de coesão.

A formação do leitor crítico inicia-se no âmbito escolar, passando pela mediação do professor e desenvolvida ao longo da vida. Nesse sentido, quando o professor toma a Gramática como livro didático e não adapta atividades escritas para a formação de um leitor/escritor proficiente, as palavras ficam presas a uma tabela de classificação: verbos, advérbios, adjetivos, substantivos, numerais, artigos entre outras. Ao propor exercícios escritos de coesão, o professor coloca para o aluno uma situação de construção de capacidade linguístico-discursiva que se dá ao escolher um léxico adequado para completar um período, possibilitando uma melhor elaboração de um enunciado.

Na atividade que está sendo proposta neste artigo, trabalharemos coesão sequencial tendo como suporte didático a SD elaborada por Barbosa (2006). Esse material desenvolve o processo de construção e produção de artigo de opinião e é apresentado da seguinte forma:

- Carta ao leitor, em que há uma “conversa” com os professores sobre a viabilidade de tal material em sala de aula e deixa claro que não se trata de um compêndio escolar, mas uma oportunidade de melhoria da competência leitora dos alunos;
- Atividade 1, na qual encontramos uma seleção de artigos opinativos para que os alunos possam fazer reconhecimento do gênero;
- Atividade 2, cujo tema é o conteúdo de artigos de opinião, mais especificamente as questões polêmicas;
- Atividade 3 trata da produção inicial de um artigo de opinião, o que dentro de uma SD seria uma avaliação diagnóstica para que o professor tome conhecimento do que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender;
- Atividade 4 traz os aspectos do contexto de produção do gênero em questão;
- Atividade 5 dedica-se a apresentar as várias vozes que circulam em um artigo de opinião;
- Atividade 6 aponta os organizadores textuais e sua função;
- Atividade 7 aborda os tipos de argumento;
- Atividade 8 versa sobre o movimento argumentativo;
- Atividade 9 explora a estrutura do gênero aqui estudado;
- Atividade 10 sugere a devolução dos primeiros artigos produzidos pelos alunos;
- Atividade 11 traz o aprofundamento da discussão sobre o tema escolhido;
- Finalmente, a atividade 12 propõe a reescrita do artigo de opinião, junto a uma tabela para avaliação pelo próprio aluno, a fim de verificar melhorias.

Daremos aqui especial atenção à atividade que explora os organizadores textuais enquanto procedimentos linguísticos necessários à sequenciação de ideias em um texto e que são responsáveis por estabelecer progressão temática. A sequência é composta de 5 páginas em que Barbosa (2006) traz atividades de leitura em coesão sequencial, mas não de produção escrita. Em uma das atividades, são

dados dois trechos adaptados de um artigo opinativo em há a sugestão de preenchimento de lacunas a partir de organizadores textuais dados previamente, tratando-se, portanto, de uma atividade de leitura que não gera reflexão crítica pelo aluno.

Em outro momento, o material traz uma nota publicada em uma revista de circulação nacional para que o aluno identifique os organizadores textuais ali usados e indique sua função naquele dado contexto. Entre uma atividade e outra, Barbosa (2006) coloca questões de leitura e reflexão para que o aluno perceba o uso daqueles elementos linguísticos. Para finalizar esta parte da sequência, há mais dois trechos pedindo que o aluno exemplifique o tipo de relação entre as partes do texto, deixando claro o que está implícito. Percebendo a ausência de atividades escritas que contemplem a produção escrita, reflexiva e crítica do aluno, sugerimos a inclusão de um artigo opinativo com tema polêmico bem atual que trata da possibilidade de recandidatura do ex-presidente Lula. O artigo em questão foi escrito por Eugênio Bucci para a Revista *Época* em abril de 2017.

Retomando os objetivos centrais deste trabalho, sugerimos questões que irão fornecer aos alunos reflexão sobre a escolha lexical e consequente desenvolvimento de capacidade linguístico-discursiva através de uso de organizadores textuais. O trecho retirado do artigo para a atividade em sala de aula foi selecionado com base em toda a discussão já apresentada sobre a real necessidade e importância de propor exercícios que, além de englobarem habilidades do Enem, desenvolvam competências para produção argumentativa em qualquer esfera textual, seja discurso oral ou escrito.

Segue abaixo o trecho que pertence ao artigo Lula réu, Lula candidato (em anexo). Vale salientar que tal parte foi selecionada porque contém elementos coesivos de sequenciação essenciais à manutenção de progressão temática.

Embora os defensores da candidatura Lula se situem mais ou menos à esquerda, a tese tem chances reais de seduzir adeptos mais para o centro. Mesmo entre aqueles que criticam Lula – **ou** porque o consideram uma “decepção ética” **ou** porque veem nele um populista vulgar e irresponsável – há os que já se mostram sensíveis à ideia. Alguns desses já avisam que não votarão no ex-presidente, **mas** alertam que os milhões de brasileiros que gostaram dos governos Lula entre 2003 e 2010, e agora, como mostram as pesquisas, querem que ele volte, vão se sentir excluídos do processo eleitoral **caso** ele não seja candidato. Na quinta-feira, dia 20, uma pesquisa do Ibope, feita antes da divulgação da delação da Odebrecht, mostrou que a rejeição ao nome de Lula vinha caindo. **Por isso**, a ausência do nome de Lula na cédula de 2018 retiraria legitimidade do pleito. Quem quer que viesse a ser o vencedor seria um vencedor enfraquecido desde o dia da vitória.

Neste trabalho, tomaremos como enfoque o encadeamento por conexão que acontece quando usamos conectores de tipos diversos. Cabe ao professor propor a leitura do artigo em sua totalidade, dar enfoque a este parágrafo e, aos alunos, identificar os elementos coesivos, denominados na gramática como conjunções. Os exemplos encontrados no artigo de opinião selecionado como *corpus* para este trabalho são classificados assim:

- 1) Indicador de contrajunção: embora, mas
- 2) Indicador de disjunção: ou...ou

- 3) Indicador de causa: porque
- 4) Indicador de condição: caso
- 5) Indicador de conclusão: por isso

Agora, seguem as questões propostas para obtenção de resultados sobre os objetivos deste trabalho.

Questão 1. Ao usar o elemento linguístico *embora* (linha 1), que relação sintático-semântica o autor do texto estabelece no período?

Questão 2. Agora, reescreva o mesmo período substituindo o conector em destaque por outro que não altere o sentido argumentativo.

Questão 3. Localize no trecho o período em que consta um indicador de condição. Como esta oração poderia ser reelaborada sem mudança de efeito de sentido proposto pelo autor?

Questão 4. Complete as lacunas usando as palavras em destaque do trecho retirado do artigo. Caso não encontre conectores que estabeleçam relação semântica, justifique qual deveria ser usado e por quê.

As chances de Lula ser candidato e sair vitorioso são enormes, _____ muitas pessoas que o escolheram nas primeira e segunda candidatura também o querem em 2018. _____ alguns não devam votar nele, estes não farão muito burburinho – estão em número bem menor que os propensos a elegerem tal candidato. O próximo ano eleitoral vai ser assim para Lula: _____ vai _____ racha! _____ de manter o Brasil sob o domínio petista por mais alguns anos, é preciso colocar a cara para bater.

Questão 5. Existe no trecho retirado do artigo *Lula réu*, *Lula* candidato um indicador que não está em destaque propositalmente. Ele tem por função indicar causa. Localize-o, destaque-o e elabore um parágrafo com a mesma temática em discussão utilizando este elemento semântico indicando a causa pela qual o candidato *Lula* é criticado por muitos.

As atividades propostas buscam desenvolver as capacidades linguístico-discursivas e de observação sobre o papel que os elementos discursivos exercem em uma dada produção textual e o quanto a escolha destes conectores podem comprometer a coerência de um texto. Considerando o aluno um sujeito reflexivo, entendemos que essa atividade permitirá uma efetivação de conhecimentos adquiridos e possível de serem aplicados para futuras produções de textos de opinião.

Uma possível avaliação ao final da SD proposta, poderia ser a criação de um artigo de opinião pelos alunos acerca de temas em tom de polêmica nos últimos meses. O professor deve criar junto aos alunos uma rubrica comum de avaliação, para que os próprios autores sejam capazes de se auto avaliarem, chegando à conclusão se conseguiram se apropriar de mecanismos textuais para suas produções. Geralmente, o aluno do 3º ano do Ensino Médio presta o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ao final do período letivo. De posse disso, faz-se relevante criar atividades que contemplem uma das principais habilidades requeridas pela avaliação: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma atividade para compor uma SD para o ensino de um gênero textual, como é o artigo de opinião, precisa ir além de atividades de leitura. É indispensável a utilização de atividades que promovam a escrita, mas não apenas para responder questões sobre um dado texto, mas para capacitar o aluno a pensar como a escolha de um sintagma pode determinar toda a orientação argumentativa em um gênero opinativo. De acordo com o Grupo de Genebra, a SD deve partir do simples para o

complexo, ou seja, o professor jamais deve iniciar suas atividades em classe trazendo definições de termos. O ideal é que, ao propor diversificação de atividades, os alunos percebam o uso e a finalidade de termos da língua e, assim, cheguem à nomenclatura.

O autor de um artigo de opinião busca a atitude responsiva do seu leitor através de argumentos refutáveis que vão cair no gosto deste ou não. Questões controversas constituem características próprias do que vem a ser um texto opinativo. Ao produzir este gênero, o autor dispõe-se a antecipar de que lado o leitor está para, então, apresentar, em sua estrutura textual, argumentos discutíveis.

As atividades escritas aqui propostas devem levar o aluno a perceber o quão se faz importante a escolha lexical na produção de um texto argumentativo, repensando o encadeamento sintático-semântico. A progressão discursiva permite que o leitor deduza a tese que está sendo defendida e as regras sintáticas ordenam a lógica textual dando efeito de causa e consequência, finalidade, oposição entre outros. O uso de conectivos está envolvido diretamente com a construção de esquemas argumentativos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, E. *O papel das anáforas encapsuladoras na produção textual: da teoria à prática pedagógica*. Taubaté, São Paulo: 2014

BARBOSA, J.P. *Sequência didática artigo de opinião*. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, 2006. Circulação restrita.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994

CRISTOVÃO, V. L. I.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005, p. 41-70.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 22ª ed., 2010.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Ed. Contexto, 6ª ed., 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 131-134.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão*, v.6, n.3, p. 547- 573, set/dez. 2006.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROJO, R. *A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola*. In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. São Paulo: EDUSP, 2004.

Anexo

Lula réu, Lula candidato

Os crimes de Lula serão ofuscados pela alegação de que há um “golpe” para impedir sua candidatura
EUGÊNIO BUCCI

27/04/2017 - 12h15 - Atualizado 27/04/2017 12h33

Será que, para salvar a democracia brasileira, é preciso que Luiz Inácio Lula da Silva seja candidato à Presidência da República em 2018? Se a pergunta parece absurda a seus ouvidos, é melhor ir com calma. Para muita gente, e não estamos falando só daqueles que ainda levam a sério o Partido dos Trabalhadores, essa candidatura é de interesse público, mais do que de interesse partidário. Muitos acreditam que, se Lula não estiver na cédula no ano que vem, a representatividade das próximas eleições vai escorrer pelos bueiros e, depois disso, a nação cairá nos braços fumegantes do caos.

Embora os defensores da candidatura Lula se situem mais ou menos à esquerda, a tese tem chances reais de seduzir adeptos mais para o centro. Mesmo entre aqueles que criticam Lula – ou porque o consideram uma “decepção ética” ou porque veem nele um populista vulgar e irresponsável – há os que já se mostram sensíveis à ideia. Alguns desses já avisam que não votarão no ex-presidente, mas alertam que os milhões de brasileiros que gostaram dos governos Lula entre 2003 e 2010, e agora, como mostram as pesquisas, querem que ele volte, vão se sentir excluídos do processo eleitoral caso ele não seja candidato. Na quinta-feira, dia 20, uma pesquisa do Ibope, feita antes da divulgação da delação da Odebrecht, mostrou que a rejeição ao nome de Lula vinha caindo. Por isso, a ausência do nome de Lula na cédula de 2018 retiraria legitimidade do pleito. Quem quer que viesse a ser o vencedor seria um vencedor enfraquecido desde o dia da vitória.

Concordemos ou não com a tese, recomenda-se não desprezá-la. A proposta vai dominar a agenda

nacional nos próximos meses, com toques de tragédia tropical. O discurso do “golpe”, que arrastou corações apaixonados durante o processo que cassou o mandato de Dilma Rousseff, vai voltar com força considerável. A Operação Lava Jato, na qual Luiz Inácio Lula da Silva é réu em condições cada vez mais funestas e mais vexatórias, será retratada com um prolongamento do “golpe” que cassou Dilma Rousseff em 2016. Dirão que o único propósito da Lava Jato não é investigar, julgar e punir corruptos e corruptores, mas construir um cenário jurídico que dê bases legais para cassar por antecipação a candidatura de Lula em 2018. A Lava Jato vai ser chamada de segundo capítulo do “golpe” de 2016. A primeira vítima foi Dilma, dirão de dedo em riste, e a segunda é a carreira política do padrinho que a elegeu. Com base nisso, os defensores da candidatura advertirão: sem Lula na disputa, a democracia brasileira sairá debilitada, desacreditada e até inviabilizada, pois perderá seu lastro de confiança. Por trás da retórica um tanto heroica, a engrenagem eleitoral será impulsionada pelo motor pragmático do Direito Penal. A estratégia da defesa jurídica do réu Luiz Inácio Lula da Silva, implicado de corpo inteiro na Lava Jato, alimentará o ânimo do palanque eleitoral do candidato Luiz Inácio Lula da Silva. Quanto mais a tese da candidatura progredir, melhor para a defesa do réu. Lula passará a ser tratado como um preso político ou como um quase preso político. Os crimes de que ele é acusado perderão visibilidade, serão ofuscados pela alegação de que há um “golpe preventivo” em marcha para impedi-lo de se candidatar. Nesse discurso, todas as delações, todas as provas, todas as páginas do processo serão reduzidas a um reles pretexto de um golpe contra os eleitores de Lula. Quanto mais gente acreditar que a candidatura Lula terá o condão de funcionar como um atestado de legitimidade das eleições de 2018, maior será o custo político que o juiz Sergio Moro terá de pagar se decidir mesmo condená-lo à prisão. Quanto mais candidato for, menos réu Lula terá de ser.

Aí você pergunta: por que o candidato em 2018 precisa ser ele, Lula? Por que tanto personalismo? Por que não alguém mais jovem, sem as manchas deixadas pelas delações premiadas dos donos e dos executivos dessas empreiteiras que compraram quase todo mundo de 30 anos para cá? Por que Lula não dá seu apoio a um nome mais limpo? Isso não seria suficiente para que os eleitores que gostam dele se sintam representados? Por que o PT não aproveita o momento para renovar suas lideranças, como o PSDB parece que vai fazer?

A resposta a essas perguntas talvez nos constranja, porque talvez sugira que o colossal empenho coletivo para que Lula entre na cédula está a serviço de uma estratégia advocatícia para evitar que Lula entre na cela. Vista por esse ângulo, a candidatura de Lula em 2018 não seria um projeto político, mas um atalho concebido no tabuleiro dos tribunais. A hipótese pode soar antipática, mas não a descartemos de cara. Onde está a verdade nesse jogo? Os próximos meses dirão.

Viviane Pinho da Silva

Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Bahia. Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, PEBII. Atualmente, professora de Língua Inglesa na Educação Infantil em sistema bilíngue de ensino. *E-mail*: vimir02@gmail.com

Enviado em 15/02/2018.

Aceito em 30/03/2018.

AS CONSTRUÇÕES ARGUMENTATIVAS EM NOTAS DE ESCLARECIMENTO REFERENTE À OPERAÇÃO CARNE FRACA

ARGUMENTATIVE CONSTRUCTIONS IN EXPLANATORY NOTES ABOUT OPERAÇÃO CARNE FRACA

Francisco Herbert da Silva
Bárbara Olímpia Ramos de Melo
UESPI

Resumo: Neste artigo, analisamos as construções argumentativas em notas de esclarecimento acerca da *Operação Carne Fraca*, expedidas pela JBS e pela BRF. Assim, a investigação tem como apoio teórico as pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Meyer (2008) e Sousa *et al.* (2016). A pesquisa é qualitativa e interpretativa, sendo o *corpus* composto por duas notas de esclarecimento acerca da *Operação Carne Fraca*, publicadas no jornal *Folha de São Paulo*, no período de 18 a 20 de março de 2017. Os resultados apontaram que em único exemplar do gênero, a nota de esclarecimento, é possível identificar mais de uma técnica argumentativa. Diante do exposto, as técnicas argumentativas, com destaque em alguns argumentos, contribuíram para fortalecer a opinião defendida pela empresa, esclarecendo informações publicadas de supostas irregularidades na comercialização de carne brasileira.

Palavras-Chave: Argumentação. Tipos de argumentos. Empresas. Nota de esclarecimento.

Abstract: In this article, we analyze the argumentative constructions in a explanatory note about “Operação Carne Fraca”, exposed by JBS an BRF organization. This way, the investigation is supported theoretically by Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Meyer (2008) e Sousa *et al.* (2016) researches. This research is qualitative and interpretative, its corpus are composed by two explanatory notes about “Operação Carne Fraca”, published by *Folha de São Paulo*, on March 18th to March 20th in 2017. The results showed only a single copy from this genre, explanatory note, is identified more than one argumentative technique. By this point, the argumentative techniques, highlighting some points, supported to keep the company opinion stronger, clarifying some pieces of information published about the irregular brazilian meat commercialization.

Keywords: Argumentative. Types of arguments. Companies. Explanatory note.

INTRODUÇÃO

Este artigo corresponde a parte de estudos teóricos e analíticos de uma pesquisa de mestrado, tendo como base teórica as técnicas argumentativas em notas de esclarecimento publicadas pela Folha

de São Paulo referente à *Operação Carne Fraca*. A escolha do gênero e do objeto de estudo se deu principalmente por entender que as notas são gêneros persuasivos, que em suas construções argumentativas fazem usos de argumentos, com propósito de esclarecer e transformar ideia ou opinião. Além disso, é um gênero pouco explorado em pesquisas acadêmicas, principalmente sob o olhar dos processos argumentativos. Diante disso, tomamos como ponto de partida os estudos argumentativos, mais precisamente as pesquisas vinculadas à nova retórica. Como isso, consideramos que a argumentação é uma área complexa e interdisciplinar, vista como algo inerente à atividade de comunicação humana, pois, quando usamos a linguagem, traçamos objetivos e almejamos alcançar propósitos específicos. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi investigar as construções argumentativas em notas de esclarecimento sobre a *Operação Carne Fraca*, expedida pela JBS e pela BRF. Diante do exposto, identificamos argumentos que estão vinculados às seguintes técnicas: a técnica dos argumentos quase-lógicos, com ênfase no argumento de probabilidade; a técnica dos argumentos baseados na estrutura do real, mais especificamente os argumentos de autoridade, a ligação simbólica e a pessoa e seus atos; além da técnica de dissociação das noções, com destaque ao par aparência- realidade.

Como base nas categorias anteriormente citadas, analisamos as notas de esclarecimento expedida pela JBS e pela BRF, com o propósito de verificar os processos argumentativos, necessários para a persuasão dos clientes que consomem os produtos das empresas, pois é um gênero que tem um caráter argumentativo, com o objetivo de esclarecer as informações de supostas irregularidades na comercialização e na venda de carne brasileira. Para efeito analítico, os estudos de Peralman e Olbrechts-Tyteca (2014) fundamentaram a pesquisa, dando destaque às técnicas argumentativas, por comportar tipos de argumentos. Recorremos também ao artigo de Sousa *et al.* (2016), que nos proporcionou uma proposta teórico-metodológica dos estudos da argumentação, com ênfase nas quatro técnicas propostas por Peralman e Olbrechts-Tyteca (2014).

Com base nas perspectivas teóricas de Peralman e Olbrechts-Tyteca (2014) e no trabalho teórico-metodológico de Sousa *et al.* (2016), foi possível identificar nas notas de esclarecimento da JBS e da BRF argumentos que estão inseridos nas técnicas argumentativas, contribuindo, assim, para a construção da argumentação dos textos analisados. Diferentemente do trabalho ora citado, nesta investigação analisamos três técnicas em um único exemplar do gênero, como já mencionado. Portanto, em um único gênero, o autor/ orador recorreu a diferentes estratégias, objetivando persuadir/ influenciar os clientes das marcas com veemência em relação à tese, advogando que as empresas cumprem as normas que regem a comercialização de carnes produzidas no Brasil.

Considerando que a teoria basilar usada nesta pesquisa foi a nova retórica proposta por Peralman e Olbrechts-Tyteca (2014), apresentaremos a seguir a organização interna do artigo. Assim sendo, inicialmente apresentaremos orientações teóricas acerca da argumentação, com destaque no conceito de tese, orador e auditório. Posteriormente houve a necessidade de se discutir sobre as técnicas argumentativas, visto que na nota de esclarecimento foi possível identificar argumentos pertencentes a técnicas diferentes. Diante da exposição teórica, observou-se a recorrência das técnicas argumentativas em notas de esclarecimento. E, finalmente, nas considerações finais, retornamos ao objetivo geral proposto e aos resultados apontados na análise.

1 ARGUMENTAÇÃO: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

A argumentação é uma área complexa e interdisciplinar. Inicialmente, os estudos argumentativos compreendiam, principalmente, discussões jurídicas e políticas; posteriormente, houve a expansão do estudo para outras áreas do conhecimento, como por exemplo o estudo argumentativo em gêneros. Dessa forma, a argumentação, diante de sua complexidade, faz-nos refletir acerca dos aspectos analíticos e metodológicos, visto que a linguagem é multifacetada, sendo passível a manifestações de diversos argumentos, que contribuem para o processo argumentativo, corroborando, assim, em diversos pontos de vista a depender da base teórica em que a análise se apoia. Portanto, quanto aos processos argumentativos, há a necessidade de se recorrer a uma diversidade de elementos, como, por exemplo, a seleção de exemplos, léxico, autoridades especializadas; com o intuito de manter a adesão dos interlocutores.

As diversas manifestações de linguagem são práticas sociais, cujos sujeitos no contexto de comunicação fazem usos de argumentos, com o propósito de persuadir ou convencer os interlocutores. Na argumentação, [...] “o objetivo é convencer outra pessoa, ou seja, fazê-la mudar de opinião ou, pelo menos, tentar”. (MEYER, 2008, p. 01). Corroborando os postulados apresentados pelo autor, entendemos que a argumentação se constitui numa perspectiva dialógica, na qual se fazem presentes sujeitos, que apresentam conhecimentos argumentativos ao organizar os argumentos. Assim sendo, no contexto de representação da argumentação, o autor salienta que no jogo de uso da linguagem, é possível identificar a liberdade de expressão dos sujeitos, além de se perceber a manifestação do pensamento, quando o argumentador se utiliza de elementos com a finalidade de persuadir ou convencer um auditório específico.

Além da concepção adotada por Meyer (2008), os autores salientam que “com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. (PERALMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 18). Diante do exposto, observamos que a argumentação está direcionada a um interlocutor específico, passível de ser persuadido ou pelo menos convencido, a partir de argumentos que justifiquem a tese proposta, visto que os argumentos escolhidos têm como objetivo influenciar os interlocutores envolvidos no processo de comunicação. Meyer (2008) reafirma que

[...] o surgimento e o desenvolvimento da argumentação supõem respeito à liberdade do indivíduo, essa atividade procura de fato negar essa liberdade, pois seu objetivo é impor as concepções de um locutor a um destinatário. Essa contradição poderá ser superada se admitirmos que aqueles que é alvo da argumentação deverá sempre ter a liberdade de aceitar ou de recusar a tese que lhe é apresentada. (MEYER, 2008, p. 3).

Os argumentos utilizados para defender uma tese podem ser aceitos ou não, dependendo da força argumentativa dos elementos que são apresentados. O autor chama atenção para a liberdade dos indivíduos em se manifestar a favor ou contra uma tese, pois, quando um orador faz uso de uma

opinião, surgem necessariamente argumentos que os sustentam, ou melhor, tentam manter o ponto de vista defendido. Além disso, entendemos também que a liberdade nunca é absoluta, depende de elementos exteriores, principalmente, quando se leva em consideração a diversidade social e hierárquica entre os interlocutores, promovendo, assim, vários posicionamentos. Portanto, no jogo argumentativo, envolvemos elementos que requerem as habilidades cognitivas, como forma de entender a absorção e a inserção dos domínios das técnicas argumentativas, mais especificamente os argumentos que desempenham a função de associação e dissociação.

1. 1 TESE, ORADOR E AUDITÓRIO

Na argumentação, há elementos que são necessários para o processo argumentativo, como, por exemplo, a tese, o orador e o auditório. Diante desses elementos que contribuem para a argumentação, é importante refletir sobre a linguagem humana em suas múltiplas formas de manifestação, pois, naturalmente, a argumentação faz parte das atividades humanas de comunicação. Assim, partindo também do pressuposto de que na argumentação as atividades estão imbricadas ao uso da linguagem, com vista as realizações discursivas, utilizadas para convencer ou persuadir os interlocutores, apresentamos a seguir as definições sobre tese, orador e auditório. De acordo com os autores, a tese é representativa de uma ideia que centraliza a argumentação, um posicionamento que é defendido por um orador, havendo, assim, a possibilidade de aceitação ou refutação por parte do auditório. (SOUSA *et al.*, 2016).

Dessa forma, corroborando a perspectiva analítica e metodológica da argumentação da nova retórica, os autores afirmam que as premissas da argumentação (ou tese) são o [...] “ponto de partida de raciocínios e, depois, sobre a maneira pela qual estes se desenvolvem, graça a um conjunto de processos de ligação e de dissociação”. (PERALMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 73). No processo argumentativo, *a priori*, as técnicas estão condicionadas às premissas que direcionam todo o processo argumentativo, apresentando argumentos que fortalecem a tese, assim como os argumentos que objetivam a refutação da tese. Assim sendo, no jogo argumentativo, recorreremos a argumentos com o propósito de fortalecer um posicionamento, dependendo, principalmente, da intenção do orador e da esfera de comunicação. Entendemos também que o orador desempenha um papel fundamental no contexto de articulação dos argumentos, visto que a argumentação parte de uma premissa (tese), que é apresentada por um orador, possibilitando vislumbrar propósitos comunicativos quando o argumentador proporciona uma defesa de uma ideia, traçando, assim, objetivos, que poderão levar a adesão do auditório. Na argumentação o auditório pode ser assim definido:

É por essa razão que, em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos. (PERALMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22).

Considerando o que foi exposto, é possível compreender que, no processo argumentativo, o orador apresenta uma tese, que por meio de argumentos poderá ou não conseguir a adesão dos inter-

locutores. Dessa forma, as técnicas argumentativas apresentadas na nova retórica nos proporcionam perceber as possibilidades com as quais os envolvidos no processo de comunicação recorrem, objetivando fortalecer aquilo que está sendo defendido.

O auditório também pode ser compreendido como aquele que se aproxima da realidade prevista na comunicação, pois o orador presume um público com o qual haverá uma interação, diálogo, desejando, assim, alcançar uma aceitação ou não de uma ideia central da argumentação. No jogo argumentativo, o orador, ao propor uma tese, presume um auditório, sendo que quase tudo na língua parte de uma intencionalidade. Portanto, quando se quer argumentar, presume-se que se imagine um público específico, que conseqüentemente facilita a aceitação da tese. Corroborando a discussão de auditório, os autores asseveram que, por exemplo, [...] “quem concede uma entrevista a um jornalista considera que seu auditório é construído mais pelos leitores do jornal do que pela pessoa que está à sua frente”. (PERALMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 21). Os autores postulam que quando o orador apresenta uma tese tem-se em mente um auditório que se apresentará a favor ou contra a premissa em debate. Portanto, partindo da ideia de funcionalidade e, principalmente, do caráter dinâmico da linguagem, a argumentação consiste num campo interdisciplinar e vasto.

1.2 AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

A seção anterior buscou contemplar o quão fundamental é o orador, a tese e o auditório para a argumentação. A argumentação consiste em uma atividade natural do homem, pois ele ao usar a linguagem, de forma implícita e explicitamente, planeja as proposições relacionadas à tese. Quando é proposta uma tese, o orador presume um auditório que possivelmente poderá aderir ou refutá-la. Assim sendo, e, tomando como base a complexidade de estudo da argumentação, os estudos argumentativos estão relacionados as outras áreas da linguagem, que dentro de seus escopos de análise e de seus objetos de estudo, algum lidam ou trabalham com processos ou figuras argumentativas.

Dessa forma, no jogo argumentativo, os participantes envolvidos em qualquer que seja a comunicação recorrem a todas as possibilidades de conseguir a persuasão dos interlocutores. Para isto, os autores asseveram que “o mais das vezes, aliás, percebemos simultaneamente mais de uma forma de conceber a estrutura de um argumento”. (PERALMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 212). É possível perceber que no processo argumentativo, para que haja adesão do auditório, o orador se utiliza de diferentes técnicas ou estratégias, fazendo uso de argumentos que se encontram organizados por categorias maiores denominadas de técnicas argumentativas. Estrategicamente, o orador, no intuito de defender a tese proposta, faz uso de argumentos com o objetivo de alcançar a adesão do seu auditório.

Considerando que o orador objetiva persuadir ou convencer seu auditório, entendemos que as técnicas argumentativas comportam argumentos por associação e dissociação, pois cada técnica agrega argumentos com o propósito de fortalecer uma ideia central na argumentação. Assim, os autores apresentam as técnicas argumentativas inseridas no processo argumentativo por associação de noções, como: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundamentam a estrutura do real, segundo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

A argumentação por dissociação das noções, aquela em que há sedimentação das partes, como exemplo, o redimensionamento de dados conceituais, representa a quarta técnica, sendo, assim, separada das outras técnicas argumentativas. Como forma de fundamentar a análise deste trabalho, optamos em apresentar uma síntese dos argumentos quase-lógicos, em especial o argumento por probabilidades; os argumentos baseados na estrutura do real, com destaque na ligação simbólica e na pessoa e seus atos. Além disso, haverá a necessidade de se discutir acerca da técnica argumentativa dissociação das noções, em especial, o par aparência-realidade. Portanto, apesar das pesquisas já realizadas acerca das técnicas e dos tipos de argumentos, acreditamos que neste contexto de investigação, as técnicas e os tipos de argumentos trarão uma contribuição significativa no entendimento das construções argumentativas nas notas de esclarecimento.

No processo argumentativo, as técnicas argumentativas comportam argumentos que ligam atos discursivos/ argumentativos, como também permite a dissociação de argumentos. Os autores da nova retórica veem o argumento quase-lógico como aquele que representa o caráter persuasivo, com vistas à lógica formal. Esta técnica agrega exclusivamente aspectos da argumentação que se referem a perspectiva racional, principalmente, aqueles argumentos de base lógicas, como aqueles típicos da matemática. Os argumentos que se baseiam na probabilidade preocupam-se basicamente com a utilização de dados estatísticos, referindo-se à agrupamento de fatos, o que envolve elementos quantificáveis na argumentação.

A técnica dos argumentos baseados na estrutura do real baseia-se em associação das noções, tendo como base as opiniões, principalmente os argumentos que se formam a partir da realidade, apoiando-se também na relação entre os juízos e valores, com vistas a promoção dos argumentos em relação a adesão de uma tese.

Na argumentação, “as ligações de coexistência unem duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que a outra” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 333). Dessa forma, a pessoa e seus atos contribuem para o processo argumentativo, pois dentro do jogo discursivo a pessoa demonstra ações que estabelecem por ligações. Assim, quando adotamos a ideia de pessoa na argumentação nos referimos à construção da pessoa humana, aquela que está ligada direta ou indiretamente aos seus atos. Além desse tipo de argumento, há a ligação simbólica, representando, assim, os argumentos que estão vinculados a noção de pátria, algo relacionado ao Rei, aspectos inerentes da religião, como também de argumentos que evocam símbolos, por exemplo: a bandeira, a cruz e palavras que podem simbolizar possíveis relações numa instituição como também as hierarquias sociais.

Assim como os argumentos mencionados anteriormente, há também o argumento de autoridade, que se caracteriza como um argumento de prestígio. Esse prestígio se determina, porque são utilizados atos ou juízos de uma determinada pessoa ou grupo social como forma de provar uma tese, agregando argumentos fortemente persuasivo, capazes de sustentar uma opinião. Vale ressaltar que o argumento de autoridade tem o propósito de embasar uma tese conforme as autoridades especializadas em área específicas. Os argumentos apresentados neste perfil tornam característicos de credibilidade, busca proporcionar, assim, a adesão do auditório em relação à tese.

“A técnica argumentativa por dissociação de noções, diferentemente das três primeiras, é vista como aquela que “determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação” (SOUSA *et al.*, 2016, p. 149). É notório que esta técnica objetiva romper com as estruturas básicas da argumentação, sendo que na esfera de atividade humana de comunicação, os interlocutores modificam os conceitos, hierarquizando e redimensionando-os, com o propósito de expandir as noções às outras conotações. Portanto, na argumentação, a dissociação das noções é usada, principalmente, quando se quer demonstrar aparência/ realidade. Ressaltamos que esta técnica fragmenta as informações, com o objetivo de mostrar que, no processo argumentativo, as partes se unem, representando aquilo que é mais abstrato, que seria a aparência, até algo mais concreto, correspondendo à realidade.

2 AS CONSTRUÇÕES ARGUMENTATIVAS EM NOTAS DE ESCLARECIMENTO DA *OPERAÇÃO CARNE FRACA*

Analisamos as técnicas argumentativas em duas notas de esclarecimento publicadas na *Folha de São Paulo*, no período de 18 a 20 de março de 2017. As notas publicadas referem-se à deflagração da *Operação Carne Fraca* em empresas produtoras de carne e derivados no Brasil. Diante das investigações realizadas pela Polícia Federal (doravante PF), empresas como a JBS e a BRF foram alvo de suspeitas de irregularidades na produção e distribuição de produtos, pois uma das principais evidências foi acerca da má qualidade dos processos industriais e a comercialização tanto no Brasil como no comércio exterior.

Diante da investigação da PF, foi possível perceber que as notas de esclarecimento têm como principal objetivo contra argumentar sobre as acusações feitas em relação as práticas de produção de carne, em especial, a carne bovina e frango, e outros alimentos que são derivados de carnes. Assim, acreditamos de início que é preciso relacionar discussões sobre o gênero nota de esclarecimento, como forma de situar nossa análise. O objetivo deste trabalho não é caracterizar o gênero nota, porém é necessária uma introdução para que possamos compreender a função social do gênero, visto que o gênero tem como principal função esclarecer notícias veiculadas de suspeitas de irregularidades na comercialização de carne brasileira.

Assim sendo, Kopplin e Ferraretto (2001) afirmam que a nota é um “texto distribuído em situações críticas que requerem um posicionamento forte e definido do assessorado. Pode ser enviada aos jornais e/ ou publicada como matéria paga”. (KOPPLIN; FERRARETTO, 2001, p. 63). O gênero nota de esclarecimento tem a função de apresentar uma informação mediada pela assessoria de imprensa, principalmente, quando um acontecimento é publicado e que faz necessário divulgar esclarecimentos, buscando, assim, uma nova opinião das pessoas. É possível entender que a nota tem a função de apresentar críticas e esclarecimentos com veemência, com um discurso forte, a fim de conseguir a adesão de um número maior de pessoa sobre uma tese que está sendo contestada.

Além disso, partimos também da noção de técnicas argumentativas, por serem as técnicas que comportam os argumentos que auxiliam na organização discursiva do processo argumentativo de um

determinado gênero. Por isso, adotamos a ideia de que a argumentação é um recurso da linguagem humana, pois, quando usamos a linguagem, intencionalmente escolhemos os elementos linguísticos ou extralinguísticos que melhor se adequam ao propósito de comunicação. Dessa forma, o processo argumentativo parte de uma premissa central, objetivando a adesão de um auditório, em específico os clientes das empresas JBS e BRF.

Assim sendo, o orador, na pessoa dos acionistas e dos executivos das empresas, apresenta teses que se contrapõem aos argumentos apresentados na denúncia, principalmente, porque a JBS e a BRF desejam manter os clientes, afirmando que os produtos comercializados e disponibilizados à população cumprem as normas e os regulamentos vigentes. No processo argumentativo, as técnicas argumentativas têm o propósito de apresentar argumentos por associação e dissociação das noções (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Assim, como já discutido, cada técnica agrega vários argumentos que contribuem para argumentação, conseguindo a adesão ou a refutação de uma premissa. Diante do exposto, passaremos a analisar trechos de 02 (duas) notas de esclarecimento divulgadas no jornal Folha de São Paulo.

Neste artigo, tomamos como base a tese principal proposta na nota de esclarecimento, divulgada pela JBS através do jornal Folha de São Paulo, quando ela afirma que a “Qualidade é a maior prioridade da JBS e de suas marcas Friboi e Seara”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, p. 01). Diante do que consideramos tese, a JBS apresentou argumentos com objetivo de combater as informações veiculadas nos meios de comunicação acerca da operação. A premissa faz-nos recorrer a técnica de argumentos quase-lógicos, a partir do argumento de probabilidades, visto que este tipo de argumento tem como enfoque os aspectos lógicos da linguagem, recorrendo a número/estatística. Diante da nota expedida pela JBS, encontramos marcas de probabilidades, como no:

Exemplo (01)

A JBS é a maior empresa de proteína no mundo, com 234 unidades, e emprega 230 mil pessoas. A companhia não tolera qualquer desvio de qualidade nos seus processos industriais. Em virtude do noticiário sobre a operação da Polícia Federal nesta sexta-feira (17), a companhia afirma que:

4) A JBS conta, no Brasil, com mais de 2 mil profissionais dedicados exclusivamente a garantir a qualidade dos seus produtos. Por ano, cerca de 70 mil funcionários passam por treinamento obrigatório nessa área. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, p. 01).

Os argumentos que se baseiam na probabilidade referem-se à utilização de dados estatísticos, buscando agrupar fatos, algo que envolve elementos quantificáveis na argumentação. A empresa, como forma de contra argumentar sobre o que havia sido informado pelos veículos de informação¹,

¹ No dia 17 de março de 2017 foi deflagrada a operação policial denominada de *Operação Carne Fraca*. A fase inicial da operação teve como enfoque diferentes estados da federação, dentre eles, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná e Goiás. Um dos motivos da investigação policial foi a suspeita de irregularidades na comercialização e na venda de carne brasileira, além de apurar o suposto envolvimento de fiscais do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) em práticas ilícitas. Este órgão foi acusado de liberação de licenças, contribuindo, assim para as supostas irregularidades evidenciadas nas empresas segundo notícias veiculadas no jornal *O Globo*. Nesta fase da operação, as empresas acusadas de irregularidades, foram: BRF Brasil, que tem o controle das marcas da Sadia e Perdígão e o grupo JBS, que detém as marcas Friboi, Seara e Swift.

acrescentou na sua nota de esclarecimento dados estatísticos fortalecendo os argumentos contrários aos que foram noticiados pela imprensa, assim, a JBS, com o propósito de manter a adesão dos clientes em relação a seus produtos, expôs a quantidade de unidades e a funcionários, algo que representa aspectos do provável. A JBS elencou também que as marcas gerenciadas pela empresa têm como prioridade “a qualidade” de produtos. De forma estratégica fazem um levantamento de dados, principalmente das unidades que fornecem carnes e derivados, quantidade de pessoas que são empregadas, considerando, assim, para a produção e a comercialização dos alimentos.

Além da JBS, a BRF comunicou por meio de nota que os colaboradores da empresa sempre foram guiados pela verdade, o respeito, a qualidade e a transparência. Na nota de esclarecimento expedido pela empresa foi possível identificar o argumento de probabilidade no exemplo a seguir:

Exemplo (02)

A BRF respeita seus consumidores e as leis de nosso país e por isso cumpre todas as normas e regulamentos referentes à produção e à comercialização dos seus produtos. [...] A BRF assegura sua alta qualidade e a segurança dos seus produtos e garante que há qualquer risco para seus consumidores. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, p. 01).

A empresa se posiciona dando ênfase aos envolvidos no processo de comercialização dos produtos BRF, utilizando elementos relacionados ao aspecto do provável, tais como: normas, regulamentos que trazem a garantia da qualidade e da credibilidade de seus produtos junto ao mercado nacional e internacional. Assim, na nota, os responsáveis se justificam, apresentando dados que qualificam os produtos, partindo de um objetivo comum, que é o respeito e a qualidade de seus produtos. A partir do exposto, os elementos utilizados representam aspectos do provável, pois a comprovação da qualidade dos produtos é garantida por meio de normas e de regulamentos cumpridos pela empresa BRF. Assim sendo, o argumento de probabilidade consiste no uso de dados comprováveis, típico de representações estatísticas e da matemática. Portanto, o orador assegura que a empresa cumpre todas as normas que conduzem a produção dos alimentos BRF.

Nas notas analisadas também foi possível de identificar a técnica dos argumentos baseados na estrutura do real. Considerando que os argumentos propostos pelo orador, neste caso, a JBS e a BRF procuram a adesão do auditório; que são os clientes das empresas, sendo possível identificar a relação pessoa e seus atos a partir do fragmento presente na nota divulgada pela BRF, quando afirma no exemplo (03) que “A gente só produz alimentos que a gente coloca na mesa de nossas famílias”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, 02).

O trecho apresenta uma associação de informações, principalmente, porque há aqueles que produzem os alimentos quanto aqueles que consomem. Assim, identificamos como “pessoas” os fundadores, os acionistas e os executivos, agentes que compõem a empresa. Assim sendo, diante das pessoas depreendidas a partir da expressão “a gente”, vemos também que as pessoas expõem atos, tal qual as ações de produzir alimentos para aqueles que são consumidores de produtos da BRF.

Além dos argumentos típicos de associações entre pessoas e seus atos, observamos também argumentos por ligação simbólica, típicos de argumentos que estão direcionados a noção de pátria, ao

Rei, à religião, além de argumentos que evocam símbolos, como a bandeira, a cruz e “palavras” que podem simbolizar possíveis relações numa instituição, como também as hierarquias sociais. Partindo da concepção de que na argumentação os elementos utilizados podem estar condicionados a natureza simbólica, as empresas como forma de contra argumentar sobre as acusações, elegem palavras que representam os atos positivos da JBS e da BRF, ou seja, palavras que simbolizam as ações tanto em relação a produção quanto a comercialização dos alimentos.

No processo argumentativo da nota de esclarecimento expedida pela JBS, observamos que no decorrer do texto há palavra que marca a natureza simbólica do comunicado aos clientes. No título da nota, há a presença da palavra “qualidade”, que percorre praticamente todo o texto. A expressão “qualidade” retoma e resume as práticas de produção e de comercialização dos alimentos produzidos pela empresa. Assim, evidenciamos que as palavras sintetizam os atos de regularidades em que a empresa afirma cumprir, apresentando, portanto, produtos de qualidade, processos de produção que se realizam com qualidade, que, em suma, pode ser resumido na credibilidade que a empresa busca reafirmar.

Considerando a ligação simbólica, o exemplo (04), da nota da BRF, argumenta “o que vai pautar esse comunicado são as palavras que sempre nos guiaram em toda nossa história: a verdade, o respeito, a qualidade e a transparência”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, p. 01). Diante do exemplo, percebemos que as expressões em destaque, marcam a natureza simbólica no processo argumentativo da nota, sendo que o orador traça o objetivo de persuadir o auditório através de argumentos, fortemente marcado pelo posicionamento da empresa em relação à acusação de irregularidade. As expressões mencionadas correspondem, necessariamente, aos argumentos que trazem marcas simbólicas, contribuindo, portanto, para a adesão dos clientes da BRF. No exemplo (05) se verifica que as palavras e expressões detêm orientações simbólicas.

Exemplo (05)

- a) *A verdade* – a BRF não compactua com nada que coloca em risco sua credibilidade e sua alta reputação.
- b) *O respeito* – a BRF respeita seus consumidores e as leis de nosso país e por isso cumpre todas as normas referentes à produção e à comercialização dos seus produtos.
- c) *A qualidade* – a BRF assegura sua alta qualidade e a segurança dos seus produtos e garante que não há qualquer risco para seus consumidores.
- d) *A transparência* – os mais de 100 mil colaboradores da BRF são os maiores interessados em cuidar de sua reputação de qualidade [...]. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, p. 01, grifo nosso).

A partir do exposto, observamos que em (a) a empresa se compromete com a verdade, afirmando seu compromisso com clientes. Em (b), a empresa usa a palavra “respeito”, simbolicamente, representando os atos em que assume a BRF em relação à qualidade de seus produtos. No fragmento constante em (c) é evidenciado que a conduta da empresa é expressa pela qualidade de seus produtos. No processo argumentativo, as ligações simbólicas são realizadas por representações sociais, como por exemplo, o símbolo da bandeira num país, a marca da justiça, dentre outras. No entanto, ressaltamos também que há expressões na língua que podem simbolizar uma ação ou conduta social. Por fim, em

(d), a expressão “transparência” resume o compromisso da empresa com os milhões de consumidores dos produtos, afirmando que ela é a maior interessada em tornar transparentes todas as informações sobre os alimentos produzidos e comercializados.

Considerando as expressões que simbolizam as ações da BRF, observamos que os argumentos foram apresentados com o objetivo de esclarecer as informações veiculadas na mídia. Assim sendo, o orador, aqui representado pela BRF, expõe argumentos que vão em contraponto às acusações². Também foi possível concluir que, no processo argumentativo, a técnica dos argumentos baseados na estrutura do real está associada, em especial, aos argumentos típicos da ligação entre a pessoa e seus atos, as ligações simbólicas e o argumento de autoridade.

Na nota da JBS identificamos também o argumento de autoridade, quando afirma no exemplo (06) que “A JBS é a companhia brasileira com mais certificações BRC (*British Retail Consortium*), principal referência global em qualidade na produção de proteína” (FOLHA, 2017, p. 01). A partir do exposto, compreendemos que o orador cita o órgão que certifica, que normatiza todo o processo de produção de carne. Ressaltamos que a JBS ao mencionar BRC justifica o compromisso que ela afirma cumprir na produção de seus alimentos.

O argumento de autoridade é utilizado com o propósito de conseguir a adesão dos clientes, procurando reverter a crise que se estalou na JBS. Diante do exposto, a certificação BRC representa o prestígio para JBS, pois se utilizou de um grupo social internacional, responsável por certificar empresa que produz proteína, com o objetivo de provar a tese de que há qualidade em seus produtos. Portanto, o argumento de autoridade embasa uma premissa, recorrendo à especialista, neste caso, a BRC, com o objetivo de refutar as acusações, propondo novas teses aos clientes.

A nota de esclarecimento expedida pela JBS utilizou também como técnica argumentativa a dissociação das noções, por meio do qual o orador estabelece uma relação entre os pares aparência/ realidade. Na nota, a argumentação se revelou produtiva, principalmente, porque o orador como forma de persuadir seu auditório propõe dissociar a noção de “qualidade”. No exemplo a seguir, há trechos que dissociam o conceito de “qualidade”, empregado no decorrer da nota com fins de reforçar o comprometimento com a qualidade dos produtos alimentícios. No exemplo (07), é possível evidenciar as contribuições da técnica argumentativa dissociação das noções, mais especificamente, o tipo de argumento aparência/ realidade.

Exemplo (07)

- a) A companhia não tolera qualquer desvio de *qualidade nos seus processos industriais*.
- b) A JBS é a companhia brasileira com mais certificações BRC (*British Retail Consortium*), principal referência global em *qualidade na produção de proteína*.
- c) A JBS conta, no Brasil, com mais de 2 mil profissionais dedicados exclusivamente a garantir *a qualidade dos seus produtos*.
- d) [...] Um sistema rigoroso de controle de *qualidade dá ao setor credibilidade*. É possível identificar a relação entre “qualidade/ credibilidade”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, p. 01, grifo nosso).

² A empresa BRF foi acusada, pela Polícia Federal, por práticas ilícitas na comercialização e na venda de carne. As acusações de irregularidades na comercialização dos produtos da BRF levaram as empresas a divulgar notas de esclarecimento com o objetivo de contra - argumentar acerca do fato noticioso.

No trecho em (a), há a ocorrência dos pares “qualidade/ processo”, sendo observada a dissociação das noções da palavra “qualidade”. Entendendo que a expressão qualidade apresenta redimensionamento de dados conceituais, em (b) identificamos os pares “qualidade/ produção”, e a empresa chama atenção para o processo de produção de seus produtos, confirmando que o percurso de fabricação dos alimentos tem como base o compromisso com a qualidade. Como forma de reafirmar os passos na produção e na comercialização dos produtos da BRF, em (c), mais uma vez o orador dissociou a noção de qualidade através da relação entre “qualidade/ produtos”. Confirmando que os atos realizados pela empresa têm como prioridade a qualidade, assim, no trecho descrito em (d) percebemos a relação entre “qualidade/ credibilidade”, argumentando que a qualidade dos produtos é representada pela credibilidade da empresa no mercado de produção e de comercialização de carne.

No processo argumentativo da nota de esclarecimento, o autor/ orador se apropria da técnica de dissociar a noção, estabelecendo uma relação entre a aparência/ realidade. Na aparência enquadraremos a expressão “qualidade”, que, no decorrer do texto, o orador acredita ser realidade a qualidade, aplicada a algumas ações da empresa, como: a qualidade nos processos industriais; a qualidade na produção; a qualidade nos produtos e a qualidade que corresponde na credibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi possível identificar os argumentos que contribuíram para a construção argumentativa em notas de esclarecimento. Diante do *corpus* e do objetivo principal do artigo, constatamos que no gênero se fazem presentes três das quatro técnicas argumentativas propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). As técnicas que identificamos foram: os argumentos quase-lógico, com ênfase no argumento de probabilidade; a técnica dos argumentos baseados na estrutura do real, com destaque nos argumentos de autoridade, a ligação simbólica e a pessoa e seus atos, além também da técnica da dissociação das noções, em especial, o par aparência – realidade.

Diante da constatação, entendemos que o gênero nota de esclarecimento é usado com o propósito de transformar uma opinião. No caso das notas que compõem o *corpus* deste estudo, elas objetivam esclarecer as notícias publicadas sobre as supostas irregularidades na comercialização de carne brasileira. Dessa forma, percebemos que o gênero nota de esclarecimento tem o caráter fortemente persuasivo, apresentando argumentos capazes de redimensionar os posicionamentos acerca do foi exposto pela PF durante a operação.

Portanto, neste artigo, foi possível apontar que mais de uma técnica argumentativa pode se manifestar em um único texto, principalmente quando o gênero tem um caráter fortemente persuasivo, como a nota de esclarecimento, apresentando, assim, a função de esclarecer informações, procurando transformar a opinião dos clientes JBS e BFR em relação às supostas irregularidades dos produtos comercializados pelas empresas. Além disso, ressaltamos que esta análise não esgota as possibilidades se constatarem outros tipos de argumentos, no entanto, para este estudo, selecionamos alguns processos argumentativos como forma de guiar a investigação.

REFERÊNCIAS

- KOPPLIN, Elisa; FERRARETTO, Luiz Artur. *Assessoria de Imprensa: teoria e prática*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2011.
- MEYER, Bernard. *A arte de argumentar*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ernantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SOUZA, Gilton Sampaio de. et al. *As técnicas argumentativas em diferentes esferas da comunicação: proposta de análise em textos jornalísticos, lítero-musicais, jurídicos e acadêmicos*. ReVEL, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016, p. 142-164.
- BRF. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 de març. 2017. *Poder*, A9, p. 1-2.
- JBS. *Qualidade é a maior prioridade da JBS e de suas marcas Friboi e Seara*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 de març. 2017. *Folhainvest*, A25, p. 1-2.

Francisco Herbert da Silva

Mestre em Letras, na área de Linguagem e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
Contatos: herberty_silva@hotmail.com.

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente efetiva da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), professora do Programa de Pós-Graduação em Letras.
E-mail: barbaraolimpia@yahoo.com.br.

Enviado em 20/02/2018.

Aceito em 30/03/2018.

OBJETO DE APRENDIZAGEM E ORTOGRAFIA: O CASO DO APAGAMENTO DO R NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJECT OF LEARNING AND SPEECH: THE CASE OF THE ERASE OF THE R IN THE WRITING OF STUDENTS OF FUNDAMENTAL TEACHING

**Lucirene da Silva Carvalho
UESPI**

**Marcelino Rodrigues Cutrim Netto
SEDUC/MA**

Resumo: Apresenta-se uma proposta de design pedagógico e de roteiro para a elaboração de um objeto de aprendizagem que propicie ao aluno autonomia no exercício da ortografia da Língua Portuguesa, a partir da conscientização sobre as relações entre escrita e fala, com vistas a reduzir o índice de apagamento do R em final de verbos nos textos de estudantes do Ensino Fundamental. Estudou-se o desvio ortográfico da supressão do morfema de infinitivo e concluiu-se ser um erro motivado pelo apoio na oralidade, tendo em vista a proximidade de traços fonético-fonológicos entre o rótico e a vogal (Alvarenga e Oliveira, 1997; Silva, 1999). Considerou-se a retextualização (Marcuschi, 2007) como uma possibilidade de treinar a preservação do R final dos verbos. Para trabalhar a retextualização, sugeriu-se a elaboração de um objeto de aprendizagem (Prensky, 2012; Leffa e Pinto, 2014), cujos design pedagógico e roteiro de elaboração foram apresentados com base nos modelos da Rede Interativa Virtual de Educação – Rived (SEED, 2004).

Palavras-chave: Objeto de Aprendizagem, Ortografia, Retextualização

Abstract: *A pedagogical and script design proposal is presented for the elaboration of a learning object that allows the student autonomy in the exercise of Portuguese Spelling, from the awareness of the relationship between writing and speaking, with the objective of reducing the rate of suppression of the R in the end of verbs in the texts of students of the Fundamental Teaching. The error of the cancellation of the infinitive morpheme was studied and it was concluded that it was an error motivated by the oral support, taking into account the proximity of phonetic and phonological features between the R and the vowel (Alvarenga and Oliveira, 1997; Silva, 1999). The retextualization (Marcuschi, 2007) was considered as a possibility to train the preservation of the final R of the verbs. To work on the retextualization, the elaboration of an object of learning was suggested (Prensky, 2012, Leffa and Pinto, 2014), whose pedagogical design and elaboration script were presented based on the models of the Virtual Interactive Network of Education - Rived (SEED, 2004).*

Keywords: *Object of Learning, Orthography, Retextualization*

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa *O apagamento do R em final de verbos na escrita de alunos do 6º ano: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem*, apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí, Uespi, em 2015, foi feita em uma turma do Ensino Fundamental de escola da rede pública estadual do Maranhão, na qual se identificou um índice elevado de omissão do morfema de infinitivo na escrita dos alunos. Empregou-se metodologia quali-quantitativa, com diagnóstico da escrita dos estudantes, aplicação de exercícios, análise de produções textuais, levantamento de dados e discussão dos resultados, a partir das reflexões de pesquisadores da ortografia do Português (Morais, 1999), e investigadores dos aspectos fonético-fonológicos da língua (Alvarenga e Oliveira, 1997).

Para a proposta de intervenção, trabalharam-se exercícios de retextualização (Marcuschi, 2007) com os 32 alunos da turma, e os resultados permitiram apostar-se na atividade de retextualização como forma de minimizar as ocorrências de supressão do R no infinitivo na escrita dos aprendizes. A leitura dos trabalhos de Bocchese e Raymundo (2012), Prensky (2012), e Leffa e Pinto (2014), além do contato profissional com o ambiente da Rived (Rede interativa virtual de educação), estimularam a ideia de usar o meio digital para promover a retextualização em forma de objeto de aprendizagem do tipo jogo.

O fato, porém, de a construção de um objeto de aprendizagem demandar a presença de uma equipe composta por um especialista no conteúdo, um programador, e um pedagogo restringiu a proposta de intervenção à elaboração do design pedagógico e do roteiro para o objeto de aprendizagem (doravante OA).

2 O APAGAMENTO DO R NA ESCRITA DE ALUNOS

Diferentemente da sintaxe, que tem na análise, na reflexão e nas relações lógicas seus procedimentos mais comuns de estudo; ou da morfologia, que, em muitos aspectos, conta com os aportes da semântica e da sintaxe para atingir seu objeto de investigação; a ortografia quase sempre teve seu domínio atrelado à memorização de regras.

Não à toa, seu espaço nos livros didáticos é suplementar, relegado a apêndices ou seções cuja distribuição do conteúdo de ortografia não obedece, por exemplo, à sequência proposta por Moraes (1999), partindo o estudo ortográfico das situações em que é possível se estabelecerem casos de obediência a regularidades contextuais (como o emprego do R morfema de infinitivo) para situações em que a escrita não conta com previsão de contexto de uso de determinada letra.

No caso estudado, tem-se que a supressão do /R/ em final de palavra não é um fenômeno atual, tampouco é restrito a uma área geográfica no Brasil, uma vez que aparece em todas as regiões brasileiras, com maior ou menor incidência, e se dá principalmente na forma infinitiva dos verbos da Língua Portuguesa, por conta da estrutura silábica CVC ou VC, marcada pela presença do morfema de infinitivo “r”, e que lhes dá uma configuração mais instável e sujeita a fenômenos fonológicos como a supressão. (ALVARENGA e OLIVEIRA, 1997)

O cancelamento do /R/ é motivado menos por fatores sociais como sexo, faixa etária ou classe social, que por questões estruturais, como o estabelecimento da canonicidade silábica da Língua Portuguesa e a manutenção do contraste de sonoridade entre as sílabas da palavra.

A proximidade de traços entre o /R/ e a vogal que lhe antecede (SILVA, 1999) pode responder pela assimilação entre os dois fonemas e a eliminação de um, o rótico, mais fraco, em detrimento do outro, a vogal, mais forte, que teria sua sonoridade realçada, sublinhando a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra. A queda do /R/ pós-vocálico e a omissão do R ilustram, assim, o apoio da escrita na oralidade, com relação direta para o ensino e a aprendizagem da ortografia.

Com o fito de comprovar a tendência à supressão do morfema de infinitivo na escrita do alunado, procedeu-se a uma pesquisa com estudantes do 6º ano de uma escola pública de São Luís do Maranhão, escola em que o professor pesquisador lecionava. Aplicaram-se exercícios de leitura e escrita, treinos ortográficos, produções textuais e atividades de retextualização, nos meses de março a novembro de 2014, em um universo de 32 alunos participantes.

As atividades se estruturavam nas ações de escutar, falar, ler e escrever, uma vez que havia o entendimento, a partir da literatura estudada (Morais, 1999), de que o não registro do morfema de infinitivo decorreria de uma escrita apoiada na oralidade. Dessa forma, os participantes da pesquisa foram investigados quanto:

a) A percepção do rótico: após a audição de arquivos de áudio, pedia-se ao aluno que registrasse as palavras que apresentavam o /R/, momento em que o registro majoritário era do rótico em posição de ataque silábico;

b) A pronúncia do /R/: em pares, os alunos registravam a fala dos colegas, que ditavam frases elaboradas pelo professor pesquisador, nas quais se enfatizava o emprego do R em todos os contextos silábicos, novamente o registro deu-se com o rótico em onset, a coda verbal não era percebida pelos participantes, de vez que não era prolatada;

c) A escrita do R: tanto nos treinos ortográficos quanto nas produções textuais, avaliou-se o índice de apagamento R, e chegou-se à conclusão de ser um item caracterizador da escrita dos alunos do sexto ano: dos 32 participantes, apenas um aluno escrevia regularmente o R no final dos verbos.

A pesquisa apontou para a necessidade de se elaborar algum instrumento que pudesse ser, ao mesmo tempo, agradável para os nativos digitais (Prensky, 2012) e produtivo para o aprendiz da Língua Portuguesa.

3 RETEXTUALIZAÇÃO E OBJETO DE APRENDIZAGEM

Considerou-se oportuno trabalhar com a retextualização por ser uma atividade em que se podem explorar as modalidades oral e escrita da língua, e a supressão do R em final de verbo guarda relação com a influência do código oral sobre o escrito. As marcas da oralidade estão presentes nos textos do alunado sob diferentes formas, desde a inclusão de marcadores conversacionais como o “aí”, bastante produtivo para pontuar progressão e a conexão nas narrativas elaboradas por estudantes, até a forma das palavras grafadas com algum desvio ortográfico por motivação fonológica. Ou

seja, é possível serem observadas interferências da oralidade sobre a escrita, da organização do texto à ortografia. Desvios como hipossegmentação de palavras (“derrepente”), inserção de vogais (“nois” por “nós”), e apócope de consoantes (“corre” por “correr”), entre outros, são comuns em textos de alunos do Ensino Fundamental (doravante EF) e sinalizam para a influência da fala sobre a escrita.

Marcuschi (2007), em que pese observar a existência de quatro possibilidades de retextualização (fala → escrita; fala → fala; escrita → fala; escrita → escrita), privilegia a passagem do texto oral para o escrito. Trata-se essa modalidade de retextualização de atividade que demanda um conjunto de operações envolvidas não apenas na reformulação do texto oral, mas também na idealização de como se dá o processo e o que se espera do produto retextualizado. Existe um paradigma de texto escrito, e é no movimento em direção a esse padrão de texto escrito que são operadas as eliminações, regularizações, ou reordenações que sejam consideradas necessárias pelo produtor do texto para efetivar a passagem do oral para o escrito (MARCUSCHI, 2007, p. 74).

A retextualização representaria, por esse viés, uma estratégia para a conscientização do estudante a respeito das particularidades de textualização entre o oral e o escrito.

3.1 O OBJETO DE APRENDIZAGEM NA AULA DE PORTUGUÊS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 90-91) sinalizam, há mais de uma década, para a utilização de recursos multimídia, ou seja, aqueles em que se encontra mais de uma linguagem (texto, animação, áudio, hipertexto) em um mesmo suporte, apostando no respeito ao ritmo segundo o qual cada indivíduo assimila um conteúdo de ensino, e no exercício da autonomia do sujeito em relação à construção do conhecimento, por isso o documento oficial fala em interesse, interação e direção de aprendizagem: um recurso multimídia disponível na rede mundial de computadores ou alocado em dispositivos como CD ROM pode se adequar ao tempo e à necessidade do usuário, tornando assim o processo de aprendizagem mais dinâmico.

Um dos ícones da nova roupagem do ensino no país, caracterizada pelo emprego dos meios digitais, é o objeto de aprendizagem, OA. Somente no Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, há 19.842 objetos publicados, com mais de seis milhões de acesso em 191 países (Banco Internacional de Objetos Educacionais, 2008); o Portal do Professor traz 13.898 recursos educacionais no formato de vídeos, animações, áudios e simulações para trabalhar conteúdos das disciplinas dos níveis de ensino fundamental e médio (Portal do professor, 2008).

O Ministério da Educação e Cultura, em publicação sobre uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, apresenta o OA como uma forma de recurso educacional multimídia interativo, agregando à discussão supra a ideia de que os objetos de aprendizagem fazem parte de um conjunto maior que seriam os recursos educacionais multimídias interativos (BRASIL, 2007).

A definição aponta ainda para uma restrição dos objetos de aprendizagem à tecnologia digital: computador de mesa, notebooks, tablets, celulares, entre outros aparelhos que permitam acesso facilitado, manuseio rápido e interação plena entre um homem e um software. Independente de seu formato (animação, simulação, jogo), o OA deve ser criado com o foco na aprendizagem de algum

conteúdo de ensino. (BRASIL, 2007).

Aspecto positivo para a eleição do OA como recurso de ensino da ortografia da Língua Portuguesa é o fato de que, em sua composição, podem entrar elementos gráficos, visuais e sonoros, o que é especialmente relevante para se estudar a diferença entre o falar e o escrever, contribuindo, assim, para a conscientização das especificidades da ortografia do Português. As limitações técnicas do professor pesquisador na área da Informática e, principalmente, a necessidade de se constituir um grupo multidisciplinar (pedagogos, linguistas e designers gráficos) para a elaboração e construção de um objeto de aprendizagem restringiram a atuação do professor pesquisador à elaboração de um design pedagógico e de um roteiro para a construção de um OA sobre ortografia do R, roteiro este desenhado a partir das atividades de intervenção pedagógica desenvolvidas em sala de aula.

Com essa consideração, admite-se ser necessário que, no desenho de um OA sobre ortografia, esteja presente o caráter interativo da língua, seja na forma de diálogos estabelecidos entre personagens em uma simulação constituinte do OA, seja na interação real entre o usuário e a máquina na modalidade jogo, um dos possíveis constituintes de um objeto de aprendizagem.

Nem todo objeto de aprendizagem apresenta, necessariamente, a configuração de um jogo, porém este elemento aparece quase sempre na constituição dos OA, seja como motivação, seja como forma de sistematização do conteúdo, seja como avaliação. Prensky (2012) é defensor de uma aprendizagem caracterizada pelo uso efetivo de jogos digitais, e apresenta sua argumentação a respeito:

posto de maneira mais simples, a aprendizagem baseada em jogos digitais é qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador. A premissa por trás dela é a de que é possível combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores que aqueles obtidos pelos métodos tradicionais de aprendizagem no processo. Vamos então definir a aprendizagem baseada em jogos digitais como *qualquer jogo para o processo de ensino e aprendizagem em um computador ou on line* (PRENSKY, 2012, p. 208. Grifos do autor).

Prensky (2012) é da opinião que os jogos de computador devam obrigatoriamente estar presentes nas escolas que trabalham com o ensino de crianças, por causa do alto poder motivador que eles apresentam, e recomenda que aos estudantes seja orientado trabalhar com jogos de aprendizagem em casa, pois se há o risco de, na escola, os estudantes serem obrigados a acessar algum jogo educativo, em casa eles teriam o livre arbítrio para jogar ou não. (PRENSKY: 2012, p. 260-261).

Leffa e Pinto (2014) dialogam com o trabalho de Prensky (2012), na medida em que entendem poder ser o jogo um grande aliado para os educadores: na interação com o jogo, há algum crescimento cognitivo no usuário do game, que assume uma posição permanentemente ativa. Para Leffa e Pinto: “a grande transformação, no entanto, acontece quando o sujeito passa do envolvimento passivo para o envolvimento ativo, deixando de ser um mero espectador para se tornar participante.” (LEFFA e PINTO, 2014, p. 364)

4 DESIGN PEDAGÓGICO E ROTEIRO DE UM OA

Quando se fala em desenho do objeto de aprendizagem, entenda-se a estrutura do OA, no que concerne à organização do conteúdo de ensino e à forma como se dará a interação entre o aluno e o OA, desde a transição entre as telas no computador, os recursos disponíveis para o usuário, até a retroalimentação do conteúdo no sujeito, o feedback que o OA propiciará ao aluno/usuário. Lima et. al. (BRASIL, 2007) alertam para a importância de um roteiro que oriente as etapas de criação e execução de um objeto de aprendizagem. Os autores asseguram que:

as idéias desenvolvidas no design pedagógico precisam ser estruturadas em um roteiro para que o Objeto de Aprendizagem possa ser implementado pela equipe de design gráfico e tecnológica. O roteiro é então apresentado aos orientadores e demais membros do grupo e inicia-se o desenho da interface do Objeto de Aprendizagem que será discutida no próximo item. (BRASIL, 2007, p. 41)

O roteiro já implica uma forma de organizar algo, seja o conteúdo (design pedagógico), seja a forma como o aluno/usuário irá interagir com esse conteúdo no objeto de aprendizagem. Assim, mesmo o desenho pedagógico impõe uma estruturação prévia que garanta seu êxito no que diz respeito à possibilidade de esse design ser convertido em OA. Um objeto de aprendizagem que esteja voltado para a ortografia da língua deve, pois, trazer, em sua estruturação, respostas a questões norteadoras sobre o assunto: qual o tipo de desvio ortográfico se pretende atacar? Desvios motivados pela interferência da fala na escrita ou por desconhecimento de noções morfosintáticas? Trabalha-se com correspondências fonográficas regulares ou irregulares, como sugere Morais (1999)?

Esses questionamentos e suas respostas indicarão o caminho a seguir no OA: Quais os melhores recursos para tornar concreta a relação entre fala e escrita? Áudios? Vídeos? Animações? São perguntas que a equipe técnica deve responder para trabalhar na construção do software. Como o aluno passará de uma etapa para outra do OA? Que cores, fontes ou tipos de letras são mais adequados para empregar com usuários de determinada faixa etária? São questões atinentes à equipe de design. A primeira equipe, a pedagógica, pode apontar ou sugerir respostas para alguns desses comandos, mas a palavra final é de cada especialista por área. A decisão final é conjunta.

O Rived (2004) apresenta, na aba Padrões Rived, textos para orientar profissionais interessados em publicar ou propor um OA. Entre esses arquivos há modelos de roteiro e de design pedagógico para elaboração de OA. O modelo de design pedagógico é dividido em quatro partes: escolha do tópico, escopo do objeto de aprendizagem, interatividade e atividades. Cada um desses segmentos traz questões norteadoras que devem ser respondidas por quem se prontifique a produzir um OA. Desse modo, deve ter como questões norteadoras as seguintes:

o que o aluno para o qual você está planejando esse objeto de aprendizagem acharia de interessante nesse tópico? Que aplicações / exemplos do mundo real podem ser utilizados para engajar os alunos dentro desse tópico? O que pode ser interativo neste tópico? (...) O que *será* coberto no objeto de aprendizagem? O que *não será* coberto? O que você quer que os alunos aprendam desse objeto de aprendizagem? O que os alunos deverão ser capazes de fazer após completarem esse objeto de

aprendizagem? (...) O que você considera importante que os alunos façam para aprender esse conteúdo? (...) Como esse objeto de aprendizagem vai aproveitar as vantagens do computador? (...)
(RIVED, 2004. Grifos do autor)

Atente-se para o fato de que algumas indagações apontam para elementos definidores de um objeto de aprendizagem e orientam como o elaborador do OA deve se posicionar em relação a essa ferramenta de ensino e aprendizagem:

- 1) O professor deve levantar hipóteses a respeito do que poderia ser interessante em determinado assunto, considerando o usuário do OA, o aluno;
- 2) Deve ser possível estabelecer alguma conexão com a vida real; é necessário, pois, contextualizar o assunto;
- 3) É importante aproveitar os recursos tecnológicos à disposição num computador, a fim de que seja estabelecida a diferença entre a forma de abordagem do tópico em um OA e em outros recursos didáticos como o livro texto;
- 4) Cada atividade deve corresponder a uma questão para estimular a reflexão sobre algum componente do assunto.

O modelo de roteiro apresentado na página do Rived (2004) ilustra um OA do tipo animação e é composto por um quadro dividido em dois lados: na parte superior do lado esquerdo, pedem-se informações como título e autor do objeto de aprendizagem, abaixo dessas notações é sugerido um texto; no lado direito, há espaço para o proponente do OA colocar ou sugerir a imagem que será animada; na parte superior do lado direito há a orientação para que seja usado um novo quadro a cada fase da ação desenvolvida no recurso. Na parte inferior, é solicitada uma explicação sobre a ação.

4.1 DESIGN PEDAGÓGICO PARA UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

O desenho pedagógico de um OA deve responder a questões como a forma de abordagem do tema, os objetivos estabelecidos, as atividades a serem desenvolvidas, e o contexto que situarão os conteúdos de aprendizagem. É mister que seja feita uma previsão sobre o que o aluno poderia considerar interessante no tópico trabalhado, trata-se de uma questão motivadora, essencial para a elaboração de um OA, uma vez que a garantia do acesso ao recurso digital de aprendizagem guarda estreita relação com a importância que o usuário atribui ao conteúdo do objeto de aprendizagem.

Considerando a proposta de design pedagógico do Rived (2004), esboça-se em 4.1.1 a elaboração do objeto de aprendizagem em quatro momentos: a) Escolha do tópico; b) Escopo do OA; c) Interatividade; d) Atividades.

4.1.1 Escolha do tópico: O tópico selecionado para desenvolver um objeto de aprendizagem é a ortografia do R na posição pós-vocálica.

Por trabalhar a relação entre oralidade e escrita, o tópico ortografia do R em posição pós-vocá-

lica permite e demanda que seja dado espaço para o indivíduo registrar sua fala, escutá-la, assim como escutar a fala de seus companheiros, em uma perspectiva analítica. No plano da escrita, é importante que o aprendiz tenha acesso à leitura de seu texto feita por outro indivíduo, com vistas a que haja a reflexão sobre a existência de um interlocutor que carece de pistas gráficas adequadas para a extração de sentido do artefato textual. A interação entre os alunos pode ocorrer pela permuta entre arquivos de áudio e arquivos de texto em trânsito em computadores em rede.

4.1.2 Escopo do Objeto de Aprendizagem

O OA trabalhará a escrita de formas verbais e não verbais que utilizem em sua estrutura o R em coda interna e/ou externa, mas o objetivo principal é a escrita dos verbos no infinitivo. Dessa forma, os alunos dos anos iniciais do EF devem aprender a:

- a) Contrastar a posição da sílaba tônica nas palavras com tema em “a”, “e” e “o” não monossílabas, não acentuadas graficamente, com ou sem travador silábico: *amei/ame, lençol/lenço, parar/para*;
- b) Contrastar, nos verbos de terceira conjugação, as informações de tempo pretérito, sem travador silábico (*eu pedi*) e tempo futuro (*eu vou pedir*);
- c) Reconhecer e empregar corretamente a forma nominal de infinitivo dos verbos.

Almeja-se que o OA contribua para que o aluno, lançando mão de pista acústica (tonicidade silábica) e/ou semântica (noção de tempo verbal ou ação em potência), preveja o emprego ou não do R em final de verbos.

4.1.3 Interatividade

O OA consistirá em um jogo para duplas de alunos dispostos em computadores em rede. O desafio será sair de um ambiente nefasto, com situações deletérias para o homem. Não concluir um evento comunicativo, não se fazer entender, resultará em derrota, uma vez que todas as ações para anular ou resolver as situações conflitivas terão origem em um texto, oral ou escrito, que deverá ser retextualizado por um componente para ser enviado ao outro membro da dupla.

Os membros das duplas não ficarão juntos na mesma máquina, por isso é importante que cada participante dispense bastante atenção para os arquivos de áudio (*canções, falas, repentes, etc.*), de texto (*cordéis, bilhetes, tiras, etc.*), e de vídeo (*animações, simulações, dramatizações, etc.*), que serão retextualizados e enviados para o outro membro da dupla, que, de posse do retexto feito pelo amigo, encontrará as pistas para salvar a vida de seu parceiro.

Em todos os arquivos haverá a possibilidade de uso de verbos no infinitivo; os retextos serão transformados em áudio pelo sujeito leitor da equipe, que deverá devolver a gravação de sua leitura para o sujeito escritor. Caso haja truncamento na comunicação, por conta de erros na escrita, e o aluno escritor não conseguir perceber o desvio ortográfico cometido, o software se encarregará de anular o ato comunicativo e a dupla perderá pontos, afastando-se da saída, e adentrando, cada vez mais, no ambiente nefasto. As posições de escritor e leitor serão trocadas, por um comando do software, de

acordo com o progresso da dupla em direção à resolução dos problemas.

Cada aluno receberá um avatar (desenho que personifica um ser) identificador, que, à medida que o tempo transcorrer, sem que o grupo saia da situação complicadora, irá se transformar em um monstro destinado a permanecer no local de sofrimento: a partir da transformação do avatar, o aluno reconhecerá estar contribuindo para a derrota da equipe. Os cenários podem variar: um naufrágio em um mar tomado por tubarões ou polvos gigantes; um passeio em uma floresta repleta de animais carnívoros; uma noite em um lugar assombrado, entre outros.

Na consideração de que o jogo desenhado é um objeto de aprendizagem, é necessário colocar à disposição dos alunos/jogadores/usuários do software ferramentas que possam, em algum momento, tirar suas dúvidas. Entende-se que este é um momento de construção do conhecimento: quando o indivíduo coloca em xeque uma verdade calcificada em seu conhecimento, ele pode rever conceitos e avançar no conteúdo cognitivo. No caso específico dos verbos no infinitivo, devem ser apresentadas, na forma de exemplos, informações sobre o conteúdo relacionado ao tópico do OA: estrutura da sílaba, acento tônico e gráfico, formas nominais do verbo, variedades dialetais e uniformização ortográfica, discurso direto e discurso indireto.

Constará no software um banco de palavras e frases, para exemplificação e exercícios sobre tonicidade, estrutura silábica, variação dialetal, ortografia, emprego da forma nominal do verbo, e passagem de discurso direto para discurso indireto.

As informações a serem dadas sobre o conteúdo relacionado ao tópico não aparecerão em formato de link ou revisão de estudo, numa tela a parte: os exemplos, em formato de texto e texto com áudio, serão apresentados de maneira diluída no cenário, de forma a que o aluno redobre sua atenção para contar com essas dicas de escrita. Assim, para lembrar a relação entre tonicidade e travamento silábico, uma frase (O canto do cantor emociona) pode aparecer nas páginas de um livro sobre uma mesa velha, pichada em um muro de cemitério, ou na tatuagem de um pirata. O aluno, ao passar o mouse, aciona uma lupa para ler o texto com as sublinhas; ou, em outras situações sobre esse conteúdo, o mouse aciona um ícone para arquivo de áudio, e o aluno escuta e vê a diferença entre pares de palavras (calor/ calo; amor/ amo; falar/fala; vender/vende, etc.). Essas ações serão visualizadas na tela do jogo.

4.1.4 Atividades

As atividades preferenciais para o OA sobre a ortografia do R e as formas verbais de infinitivo fundam-se nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

O aluno deverá escolher seu par, posicionar-se em frente a webcam para que o software faça seu avatar, clicar no avatar para escutar e ler as regras do jogo. O jogo inicia com um enter acionado por um dos componentes da equipe (aluno 1 ou aluno 2). O jogo é essencialmente interativo: o aluno que está em perigo recebe um aviso com uma pista cifrada sobre como livrar-se do sinistro; o aviso aparece em forma de texto oral (arquivo de áudio), texto escrito ou multimodal (tiras, material publicitário), ou vídeo. O aviso deve ser retextualizado, digitado e enviado para o outro componente da equipe, que fará a leitura do texto do colega, utilizando o fone do computador para gravar a mensagem e

enviar informações para o software, que procederá ao cotejo entre o material digitado no computador do aluno 1 e a leitura feita pelo aluno 2.

Caso a leitura do aluno 2 não corresponda ao texto escrito pelo aluno 1, os dois serão punidos: o aluno 2 não poderá enviar o arquivo de áudio para o aluno 1, e este – seu avatar – sofrerá algum sinistro (golpes, mordidas, quedas, etc.). Se o aluno 2 fizer a leitura autorizada pela escrita de seu parceiro e houver alguma impropriedade derivada de erro ortográfico, o aluno 1 deverá perceber em que desvio incorreu e corrigir seu texto. Exemplificando: o aluno 1 abriu um áudio em que o monstro dizia: “Fala pra sua mãe que ela é linda”, o retexto aceitável é: “O monstro disse pra eu falar pra minha mãe que ela é linda”.

No momento em que o jogador/ aluno/ usuário 1 digitar: “Fala pra minha mãe que ela é linda” ou ”O monstro disse pra eu fala pra minha que ela é linda” ou ainda “Fala pra sua mãe que ela é linda”, o software reconhecerá como errado o texto retextualizado, mas só permitirá a correção após o retorno feito pelo Aluno 2. Se este ler: “O monstro disse pra eu fala pra minha mãe que ela é linda”, conferindo acentuação oxítona ao lexema verbal terminado em “a”, sem a consoante travadora de sílaba, o programa acusará como errada a leitura do aluno 2, e a dupla perderá pontos. Isto é, sempre haverá a necessidade da participação de outro membro da equipe, e a dupla deverá demonstrar sintonia e organização para ultrapassar os obstáculos presentes no cenário.

Quando a retextualização estiver correta e os alunos 1 e 2 realizarem suas tarefas de ler e escrever com adequação em relação ao banco de dados do software, o programa apresentará para o aluno/ jogador/usuário que esteja em ambiente funesto ou situação de risco uma indicação que o livre do sinistro. Isto é, caso esteja correta a leitura feita pelo aluno 2, a partir do material retextualizado por seu par, no momento que o arquivo de áudio for aberto no computador do aluno 1, aparecerá, na tela, uma seta indicando a direção a ser tomada pelo componente 1 para que este não seja golpeado, sufocado, arranhado ou sofra qualquer outro evento deletério.

O software privilegiará quatro atividades responsáveis pelo progresso das duplas no jogo:

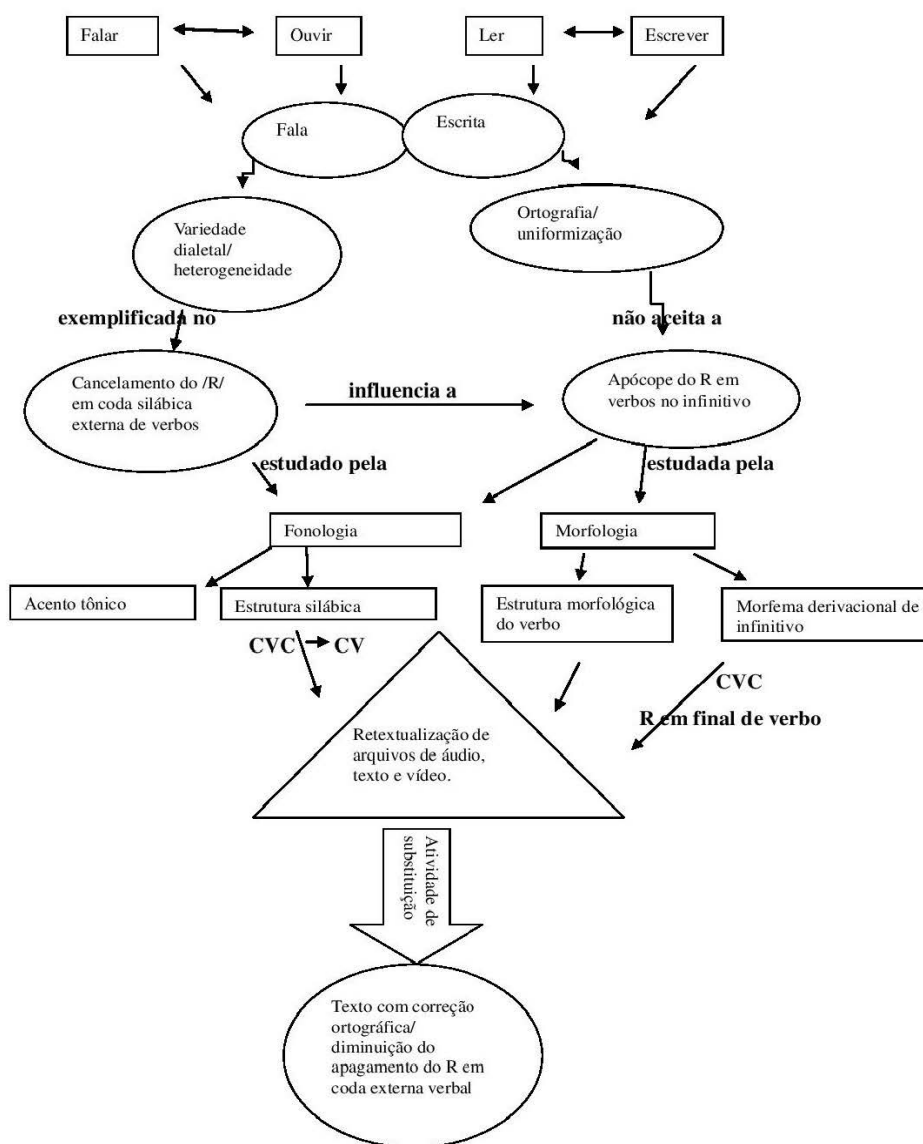
1. Ouvir: os alunos entrarão em contato com arquivos de áudio e de vídeo que apresentarão textos nos formatos de: a) cordéis, b) canções populares, c) parlendas, d) trovas, e) textos em verso da literatura brasileira, f) diálogos entre personagens de filmes ou animações. A extensão desses arquivos deve ser curta, porque o jogador não contará, nesses casos, com apoio de texto escrito. Os usuários do jogo devem estar atentos para retextualizar, para o código escrito, textos estruturados no código oral.
2. Falar: os jogadores/alunos/usuários deverão utilizar recurso próprio do software para estabelecer contato via computador, comentando as produções escritas de cada um ou os textos alvo de retextualização. Por esse artifício, um poderá auxiliar o outro no alcance da meta, que é salvar-se de situação deletéria. As intervenções serão quantificadas e convertidas em pontos pelo programa.
3. Ler: duas modalidades de leitura são exploradas no OA: a) leitura interpretativa e investigativa, b) leitura expressiva. A leitura expressiva terá vez na oralização que um componente fizer do texto retextualizado por seu parceiro: o aluno 1 retextualiza um material e o envia para o aluno 2, que gravará em áudio exatamente o que tiver sido escrito pelo aluno 1. A atenção, nesse caso, é para seguir as pistas da escrita do amigo, ainda que não resulte em um texto coerente ou adequado à norma padronizada pela gramática prescritiva da língua.

A leitura interpretativa e investigativa será feita sobre os objetos de retextualização no formato

de: a) cordéis, b) letras de canções populares, c) parlendas, d) trovas, e) excertos de textos em prosa da literatura brasileira, f) tiras, g) material publicitário, h) simulações, i) animações sem áudio, j) vídeos sem áudio.

4. Escrever: é a principal atividade do OA, uma vez que o recurso educacional proposto tem como foco a ortografia, em especial a escrita do R nas formas verbais de infinitivo. As operações de retextualização constantes no software terão como fim sempre a modalidade escrita da língua.

Figura 01: Design pedagógico do Objeto de Aprendizagem



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

As atividades básicas do ensino do Português encimam o mapa conceitual, em cujo topo se encontra também a imbricação entre fala e escrita particularmente produtiva nos anos iniciais do EF. Sublinhe-se, na Figura 01, que as características (heterogeneidade / uniformidade), os exemplos (cancelamento do /R/), as restrições (apócope do R), e os âmbitos de estudo (Fonologia / Morfologia / Ortografia) da fala e da escrita convergem para a atividade de retextualização, responsável pela

retomada de conhecimentos sobre estrutura silábica, tonicidade, estrutura e composição morfológica da palavra, com o fito de, a partir de uma atividade de substituição, apresentar um texto com correção ortográfica. (MARCUSCHI, 2007).

4.2 ROTEIRO PARA UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

O modelo de roteiro apresentado pelo Rived (2004) é um storyboard para o OA, pois se compõe de quadros representativos do que seria visualizado, pelo usuário, na tela do computador, em que se esquematizam as transições de tela, ou seja, o que o aluno/jogador irá encontrar a sua frente no computador.

Na coluna esquerda aparecem detalhes técnicos (título e autor) e os textos empregados na tela; à direita, dá-se o número da tela e descrevem-se os cenários de cada ação (imagem). Abaixo do quadro, explica-se a ação descrita.

Quadro 01: Fase 1 do OA sobre a ortografia do R em final de verbos no infinitivo

Título: “Quem não se comunica se trumbica” Autores:	Tela 01 Fase 01
<p><u>Abertura do jogo</u> (áudio): “Você está numa pior! Te deixaram nesta casa assombrada, na companhia de vampiros, zumbis e lobisomens, sedentos de sangue e carne humana. Mas nem tudo está perdido, você tem um parceiro que poderá te ajudar a fugir pra bem longe daqui, num navio. Pra isso acontecer, você deve retextualizar os textos que aparecerão na tela, e enviá-los pra seu amigo. Muita atenção com a escrita: um erro pode representar uma mordida, um arranhão ou coisa pior...” (risada gutural)</p> <p><u>Texto do lobisomem</u> (áudio): “Peça pra sua tia mandar um crucifixo de prata” (uivo)</p> <p>Retextualização possível: “O lobisomem disse/falou/ que eu pedisse/ pra eu pedir a/prá minha tia mandar um crucifixo de prata.”</p> <p><u>Texto do vampiro</u> (áudio): “Não pegue em alho, não senhor!” (risada gutural).</p> <p>Retextualização possível: “O vampiro/Drácula/ele disse/ pediu/mandou eu não pegar em alho.”</p> <p><u>Texto do zumbi</u> (cordel): “Jorge, meu mano,/ diz pra tua muié/ arrepara a lua cheia/ qui ela tem sapato e num se calça/ tem pente e num se penteia.”</p> <p>Retextualização possível: “O zumbi disse/falou/pediu pra seu amigo/irmão Jorge dizer pra mulher dele/ sua mulher reparar/prestar atenção/olhar a lua cheia porque ela/a mulher de Jorge tem sapato/mas não se calça, tem pente/mas não se penteia.”</p>	<p>Imagem</p> <p>Cenário 1: a sala de uma casa em ruínas: partes do telhado caindo, janelas e portas com teias de aranha; móveis quebrados, sofá com as molas visíveis.</p> <p>Cenário 2: o quarto do vampiro: cortinas roxas cobrindo as janelas, teias de aranha no espelho e sob a cama; um crucifixo de ponta-cabeça na porta; cálices com sangue sobre uma mesa; olhos e mãos ensanguentados espalhados pelo chão; sobre a cama, uma mulher morta com perfurações no pescoço.</p> <p>Cenário 3: a cozinha do zumbi: sobre o fogão uma panela com a cabeça de um homem cozinhando; na geladeira, pedaços de corpos humanos em sacos plásticos; sobre a mesa, facas ensanguentadas, um olho espetado num garfo, e um dedo dentro de um prato.</p> <p>As ações se passam à noite.</p> <p>* Nas teias de aranha, no cenário 1; sob o lençol da cama do vampiro, no cenário 2; e dentro da geladeira do zumbi, no cenário 3, aparecem os textos com exemplos ou informações sobre posição da sílaba tônica na palavra, discurso direto e indireto, formas nominais do verbo, variação linguística e ortografia, fala e escrita.</p> <p>Dentro da panela do zumbi está o texto em forma de cordel.</p>

<p>Explicação da ação: O aluno 1 deve utilizar as setas direcionais para passar de um aposento a outro da casa assombrada. Ao passar o mouse sobre as teias de aranha, a cama ou a geladeira aparecem textos informativos; na panela aparece o cordel. Um clique no ícone abre os arquivos de áudio. Após digitar as retextualizações e localizar o computador do aluno 2, acionando a tecla enter o aluno 1 envia seu arquivo. O aluno2 utiliza os microfones para gravar a leitura do texto do aluno1 e envia, acionando a tecla enter do computador.</p>	
---	--

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Quadro 02: Fase 2 do OA sobre a ortografia do R em final de verbos no infinitivo

Título: “Quem não se comunica se trumbica” Autores	Tela 02 Fase 02
<p>Texto de abertura (áudio): “Legal! Você se livrou daquelas assombrações, correu até o cais e embarcou no navio deixado por seu amigo. Mas...ops! Que azar! O navio está afundando e o mar está cheio de tubarões e outros monstros marinhos. Mas nem tudo está perdido, você tem um parceiro que poderá lhe ajudar a fugir com uma lancha até uma ilha. Pra isso acontecer, você deve retextualizar os textos que aparecerão na tela, e enviá-los pra seu amigo. Muita atenção com a escrita: um erro pode representar uma daquelas mordidas que só os grandes tubarões brancos sabem dar...”(risada) <u>Texto do polvo</u> (vídeo):”Maria: Manoel, pesca umas lulas para a janta, não confunde com polvos, hein? Manoel: Ok, Maria, mas faz essas lulas com vinho branco.” Retextualização possível: “Maria/Ela disse/pediu/falou pra/para/pro Manoel/Manuel/homem/ele pescar umas lulas para a janta/o jantar, e não confundir/mas não confundisse com polvos. Manoel disse/pediu/falou pra ela/Maria fazer/que ela fizesse as lulas com vinho branco.” <u>Texto do peixe-espada</u> (animação):_“Pescador 1: Cumpadi, vamo pesca lá no ribeirão? Pescador 2: Mais pode aparecê a mãe d’água e levá nois pro fundo!” Retextualização possível: “O pescador/homem/compadre perguntou/convidou/chamou o outro pescador/seu amigo/homem/seu compadre para irem pescar no ribeirão, o outro pescador/homem/amigo/seu compadre disse/falou que poderia aparecer a mãe d’água e levar os dois pro fundo/ e levá-los pro fundo.” <u>Texto do tubarão</u> (texto escrito - aviso): “Não entre no bote com materiais cortantes; cuidado com a superlotação; não se apoie nas bordas do bote. Retextualização possível: “O aviso/texto dizia para não entrar (no bote) com materiais cortantes; ter cuidado com a superlotação; (e) não se apoiar nas bordas (do bote).”</p>	<p>Cenário 1: dentro do navio que está afundando, os tentáculos de um polvo gigantesco sobem as escadas em direção ao convés; louças, utensílios pessoais (escova, espelho, maquilagens) e um diário aparecem boiando.</p> <p>Cenário 2: uma prancha de surfe mordida por um tubarão, uma água-viva, um peixe-espada e um tubarão-martelo.</p> <p>Cenário 3: um bote cercado por barbatanas de tubarões; uma garota é arrastada por um tubarão; uma senhora é lançada pra cima por uma orca.</p> <p>As ações se passam durante o dia.</p> <p>*No diário, na água-viva, no biquíni da garota e nos óculos escuros da senhora aparecem os textos com exemplos ou informações sobre posição da sílaba tônica na palavra, discurso direto e indireto, formas nominais do verbo, variação linguística e ortografia, fala e escrita.</p> <p>No espelho aparece o vídeo.</p>
<p>Explicação da ação: O aluno 1 deve utilizar as setas direcionais para passar do navio para a prancha e desta para o bote . Ao passar o mouse sobre o diário, a água-viva, o biquíni da garota e os óculos escuros da senhora aparecem textos informativos; no espelho aparece o vídeo. Um clique no ícone abre os arquivos de áudio e de vídeo. Após digitar as retextualizações e localizar o computador do aluno 2, acionando enter o aluno 1 envia seu arquivo. O aluno2 utiliza os microfones para gravar sua leitura para o texto do aluno1 e envia o arquivo de áudio, acionando enter.</p>	

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Quadro 03: Fase 3 do OA sobre a ortografia do R em final de verbos no infinitivo

Título: “Quem não se comunica se trumbica” Autores:	Tela 03 Fase 03
<p><u>Texto de Abertura</u> (áudio): “Essa foi por pouco, hein!? Agora que você chegou à Ilha da Caveira, conhecerá: um grupo de canibais, uma sucuri de 15 metros e três onças esfomeadas. Mas nem tudo está perdido, você tem um parceiro que poderá lhe ajudar a fugir da ilha com um helicóptero. Retextualize os textos que aparecerão na tela, e envie-os pra seu amigo. Atenção à escrita: um erro pode levar você pra dentro do caldeirão dos canibais.”(risada)</p> <p><u>Texto do canibal</u> (tira): “Personagem 1: Divide logo o pescoço do alemão comigo, Kanaghran!</p> <p>Personagem 2: Ragnakran, come só as partes magras por causa do teu colesterol!”</p> <p>Retextualização: “O canibal/Ragnakran pediu/falou/disse para seu amigo/o outro canibal/Kanaghran dividir com ele o pescoço do alemão. Kanaghran/o canibal respondeu/disse pra ele/Ragnakran comer apenas/só as partes magras por causa do colesterol dele.</p> <p><u>Texto da sucuri</u> (áudio): “Homi tu toma cuidado/ pra não te encontrá com essa cobra/ a bicha é bem traiçoeira/ se te pega nem os osso sobra. (...) Macho, eu não tenho medo/ de cobra nem de lobisomi/ nem precisava mi avisá/ Tu ta falano é com homi.”</p> <p>Retextualização possível: “Um homem/senhor/rapaz diz/disse para o outro ter/tomar cuidado com certa/aquela/uma cobra, pois era um bicho traiçoeiro que, se o pegasse, não sobriariam nem os ossos. O rapaz/homem disse/respondeu que não tinha medo de nada/de cobra nem de lobisomem; que nem era preciso o aviso/lhe avisar, pois ele estava falando com homem/macho de verdade/mesmo.”</p> <p><u>Texto da onça</u> (animação): “Onça: Chegue mais perto, compadre coelho, quero olhar se seu nariz é vermelho.</p> <p>Coelho: Não precisa não, comadre onça, daqui eu vejo que queres encher a pança.”</p> <p>Retextualização possível: A onça disse/falou/pediu que/para o coelho chegar mais perto/se aproximar que/porque ela queria ver se o nariz dele era vermelho. O coelho disse/falou que não precisava, pois ele via/presentia/percebia que ela/a onça queria/só queria comer.”</p>	<p>Cenário 1: de noite, na copa de árvores: corujas, morcegos, insetos; embaixo uma tribo de canibais devora um cientista alemão.</p> <p>Cenário 2: pela manhã, em uma canoa: um cantil, remos, uma vara de pescar, uma espingarda; na margem direita do rio uma serpente luta, vence, mata e engole um jacaré; na margem esquerda, uma enorme sucuri entra na água em direção à canoa; piranhas pulam do rio.</p> <p>Cenário 3: à tarde, escalando uma montanha em cujo topo está um helicóptero; embaixo, do lado direito, hienas devoram um leão velho; à esquerda, três onças escalam a montanha.</p> <p>*Na asa de um morcego, em uma piranha e em uma rocha da montanha, aparecem os textos com exemplos ou informações sobre posição da sílaba tônica na palavra, discurso direto e indireto, formas nominais do verbo, variação linguística e ortografia, fala e escrita.</p>
<p>Explicação da ação: O aluno 1 deve utilizar as setas direcionais para passar da copa das árvores para a canoa e da canoa para escalar a montanha. Ao passar o mouse sobre um morcego, uma piranha, e uma rocha da montanha aparecem textos informativos. Um clique no ícone abre os arquivos de áudio e de vídeo. Após digitar as retextualizações e localizar o computador do aluno 2, acionando enter, o aluno 1 envia seu arquivo. O aluno2 utiliza os microfones para gravar sua leitura para o texto do aluno1 e envia o arquivo de áudio, acionando enter.</p>	

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do apagamento do R no final de verbos demandou que se investigasse literatura voltada para a questão do cancelamento do /R/: grande parte das pesquisas direcionadas para a descrição do Português brasileiro em suas variedades dialetais e um menor número – mas não inexpressivo – interessava-se pelos aspectos fonológicos do fato. Desse acervo bibliográfico, foi possível extrair considerações a respeito da generalização do cancelamento do /R/ em final de palavra, mormente de verbos, nas linhas temporal e espacial do Português brasileiro:

1. A forma infinitiva dos verbos da Língua Portuguesa é privilegiada para a supressão do rótico, por conta da estrutura silábica CVC, originada do acréscimo do morfema de infinitivo “r” aos temas (a, e / o, i), na posição de travador silábico;

2. O cancelamento do /R/ estabeleceria o cânone silábico da Língua Portuguesa (CV) e preservaria o contraste de sonoridade entre os segmentos da sílaba;

3. A proximidade entre o /R/ e a vogal que lhe antecede nas formas verbais (a, e / o, i), nos aspectos de sonoridade e força, concorre para que a vogal, mais forte, assimile os traços do rótico, mais fraco, e o elimine. A vogal ganha, assim, mais sonoridade, o que sublinha a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra.

Ademais de detectar, estudar, e descrever o desvio da apócope do R na borda dos verbos, pensou-se uma alternativa para trabalhar os conceitos subjacentes ao apagamento do R, explorando oralidade e escrita, de forma a fazer com que os sujeitos da pesquisa se conscientizassem das peculiaridades entre a fala e a escrita. Nesse momento, o conceito de retextualização mostrou-se oportuno e produtivo.

Após os exercícios de retextualização, houve uma redução do índice de supressão do R nas formas verbais presentes nos textos do alunado, motivo pelo qual esse tipo de exercício ocupou posição central, quando se pensou em uma proposta de intervenção com o uso de objetos de aprendizagem. A partir do modelo do Rived (Rede Interativa Virtual de Educação), foi elaborado um roteiro para um objeto de aprendizagem na forma de jogo digital que trabalhasse a ortografia do R em coda verbal.

A apócope do R em final de verbos é uma realidade na escrita de estudantes em todos os níveis, mas principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisar tal questão, desconsiderando o componente fonológico do Português brasileiro, é atitude a ser evitada. Além do incentivo constante à leitura e à produção textual pelas vias usuais em sala de aula, é possível, explorando a ludicidade, trabalhar a manutenção do R final de verbos na escrita dos alunos, empregando um jogo eletrônico, como o proposto na seção 4.

O professor de Português deve ser um pesquisador constante dos fatos da língua, principalmente quando trabalha com ortografia, matéria quase sempre tida como árida, por seu caráter prescritivo, mas que pode receber, para seu desenvolvimento, os aportes da Fonética, da Fonologia e as contribuições das pesquisas na área da Sociolinguística variacionista, essas ciências fornecem instrumentos para a conscientização a respeito da matiz social de muitos fatos da língua, a exemplo do cancelamento do /R/ em coda verbal na fala – e do conseqüente apagamento do R na escrita dos

alunos – que não são dados isolados de uma turma de alunos, mas um comportamento linguístico presente em grande parte das variedades dialetais componentes do Português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. e OLIVEIRA, M.A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. *Revista de Estudos de Linguagem*, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, p. 127-158, jan./jun. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Carmem Lúcia Prata e Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento (orgs). Brasília: MEC, SEED, 2007

_____. Ministério da Educação; Ministério da Ciência e Tecnologia. *Ortografia, Ensino Fundamental*. In: Portal do Professor. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Brasil, 2008. Acesso em 05 jun., 2014.

_____. *Software educacional*, Ensino Fundamental. In: Banco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>. Brasil, 2008b. Acesso em: 02 ago., 2014.

LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. In: *Revista (Com) Textos Linguísticos*. Vitória, v. 20, n. 101, p. 358-378, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação. *Modelo de Design Pedagógico*. Disponível em http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_design.pdf. Brasil, 2004. Acesso em 20 jan., 2015.

_____. *Modelo de Roteiro do Objeto de Aprendizagem*. Disponível em http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_roteiro.pdf. Brasil, 2004. Acesso em 28 jan., 2015.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999.

Lucirene da Silva Carvalho

Licenciada em Letras/ Português e Inglês (UFPI). Especialista em Língua portuguesa possui Mestrado em Língua Portuguesa (PUC/Minas) e Doutorado em Linguística (UFPB). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Piauí UESPI, na qual atua como professora de graduação e do Mestrado Profissional em Letras, curso mantido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. É coordenadora de do Curso Le-

tras/inglês, na modalidade EAD. E-mail: lucirencarvalho72@gmail.com

Marcelino Rodrigues Cutrim Netto

Licenciado em Letras – Português/Espanhol (1992) e Especialista em Alfabetização (1995) pela Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Letras pelo programa Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí. Professor efetivo da rede pública estadual do Maranhão. Atualmente lotado na Supervisão de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

E-mail: marcelinonetto@professor.ma.gov.br

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 10/03/2018.

PROCURAM-SE DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRESENÇA DE DICIONÁRIOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CODÓ, MARANHÃO¹

LOOKING FOR DICTIONARIES: AN INVESTIGATION ABOUT THE PRESENCE OF LEARNING DICTIONARIES IN CODÓ CITY, MARANHÃO

**Luís Henrique Serra
Maria Ednalva Lima e Silva
Raimunda Nonata dos Santos Ferreira
UFMA**

RESUMO: Este texto visa apresentar uma pesquisa sobre o uso do dicionário nas escolas do município de Codó-MA. Parte do pressuposto que o dicionário é uma ferramenta didática útil para, entre outras coisas, o desenvolvimento da leitura e da escrita. O trabalho resulta de pesquisas realizadas no âmbito do grupo GIELP-grupo de investigação do ensino de língua portuguesa, grupo que reúne alunos e professores pesquisadores da área do ensino de língua portuguesa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus VII, Codó-MA. A pesquisa insere-se no campo da Lexicografia Pedagógica, consultando trabalhos e pesquisas elaborados nessa área, dentro os quais são citados os trabalhos de Brangel (2013), Krieger (2007, 2004), Brasil (2012) dentre outros que abordam a importância do uso dos dicionários na sala de aula. A pesquisa, feita em 2017, consiste na busca da presença dos dicionários salas de aula de 7 escolas do município de Codó-MA, município que apresenta baixíssimos índices de leitura e de escrita, de acordo com dados do IDEB. Os resultados mostram que ainda é possível observar alguns dicionários que foram enviados pelo MEC, mas esses dicionários não têm sido usado para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos das escolas investigadas. Conclui-se que essa situação é um problema para a implementação da cultura da consulta a dicionário por parte dos alunos e professores, conforme objetiva o programa de distribuição de dicionários feito pelo MEC.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionários Escolares. Leitura e Escrita. PNLD-Dicionários. Escolas de Codó.

ABSTRACT: This text mean present a research about the dictionary use in Codó city, Maranhão state, Brazil. It assumes that the dictionary is an important didactic instrument useful to the development of reading and writing, among other things. This work is result of the researchs made by the GIELP – Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa, group that gather studies and teachers that are researchers of Portuguese Language Teacher from Maranhão Federal University, campus VII, Codó, in Education course. The research is in Pedagogical Lexicography research and it considers workpapers and researchs from this field like the Brangel (2013) Krieger (2007, 2012) e Brasil (2012) works, among others that proach the

¹ Esta pesquisa recebe financiamento da Fundação de Pesquisa e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão – FAPEMA, por meio do edital Universal 2015.

importance of the dictionary use in classroom. The research is a quest of the dictionary in Codó-MA city classrooms. This city has a low index of read and write, according to IBGE dates. The results shows that is possible to find some scholar dictionaries that was sent by the MEC, but those dictionaries is not been used to the read and write development of students from the investigated schools. It possible conclude that this situation is a problem to implementation of consult culture to dictionaries by the students and teachers, according mean the program of distribution of dictionaries made by MEC.

Keywords: Scholars Dictionaries. Read and Write. PNLD-Dictionaries. Codó-Schools.

1. INTRODUÇÃO

A capacidade de produzir bons textos e a capacidade de compreender a diversidades da linguagem no cotidiano estão ligadas diretamente à quantidade de palavras que são conhecidas por um falante/escrevente (ILARI; CUNHA LIMA, 2012). Entender e ler em uma língua são capacidades que exigem o conhecimento das diferentes faces do léxico dessa língua e a aquisição desse acervo léxico é uma das funções da escola. Dizendo de outro modo, o trabalho com o vocabulário na sala de aula constitui parte integrante na formação dos alunos para que eles possam adquirir competências e habilidades de leitura e de escrita. Por outro lado, é importante lembrar o que comenta Cardoso (2015, p. 118, grifo original), quando afirma que muito embora o léxico ofereça elementos linguísticos que dão ao falante uma capacidade muito grande de se expressar, é importante atentar para o fato de que para se usar esses elementos “ é preciso, muitas vezes, seguir determinados padrões preestabelecidos pela sociedade e reproduzir esses modelos. Delimitam, portanto, a escolha lexical, o momento histórico, o lugar, a idade, o sexo, a profissão, o grau de instrução, o *status* socioeconômico e muitos outros fatores.” Isso implica que, muito além de saber o acervo lexical de uma língua, é necessário o conhecimento pragmático para que se use esse acervo de maneira adequada, obedecendo os diferentes contextos em que as unidades lexicais devem/podem ser usadas.

De acordo com esse pensamento, o uso socialmente aceito do léxico possa pela capacidade de o aluno reconhecer esses padrões. Nesse sentido, é importante questionar se a escola está cumprindo essa função, sobretudo quando se pensa no ensino do vocabulário e considerando o número significativo de alunos que apresenta dificuldades na aprendizagem e no uso desses elementos, havendo casos de alunos que chegam ao 4º e ao 5º anos sem saber ler e escrever.

Esse quadro fica mais distante do ideal quando são observados os dados sobre a Educação Básica dos municípios maranhenses, principalmente de algumas regiões do Estado, como a Região dos Cocais, ou Região Central do Maranhão, em que são observados dados que mostram que alunos do Ensino Fundamental têm pouquíssimas habilidades com o uso da linguagem. De acordo com dados coletados no site QEdú², que organiza dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura e seus órgão de análise e que tem sido uma importante ferramenta para a pesquisa na área da Educação, no Estado do Maranhão, a proporção de alunos que aprendem adequadamente a ler e a escrever é de 29%. Em outras palavras, dos mais de 72 mil alunos matriculados nas escolas públicas do Estado, apenas um pouco mais de 20 mil alunos sabem ler e escrever de modo adequado e alcançam resultados satisfatórios na escala da Prova Brasil. Se compararmos com outros estados da região

² Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>

Nordeste, observamos que o Maranhão está entre os últimos no quesito de aprendizado de leitura e de escrita. O mesmo site mostra que os estados da Paraíba (35%), Ceará (57%), Bahia (35%) e Alagoas (30%) apresentam dados melhores. Esses dados apontam para uma problemática muito séria nas escolas do Maranhão: não está sendo possível desenvolver uma atividade de ampliação da expressão linguística nas escolas do Estado. É importante notar, nessa perspectiva, o papel do ensino tradicional, (produção de cópias de textos dos livros didáticos, ditados, por exemplo) ganha grande espaço e tempo nessas escolas.

Considerando o papel do léxico no desenvolvimento expressivo dos alunos e que o dicionário escolar pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma prática de leitura e de escrita, este artigo é parte de um conjunto de pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Maranhão em busca de observar o papel do dicionário como um recurso didático nas salas de aula do Estado. O estudo busca observar a presença, em 2017, de dicionários escolares aprovados na última avaliação do Livro Didático em que se incluía o dicionário escolar, que aconteceu em 2012. Seis anos após a avaliação, onde estão e como estão sendo usados os dicionários distribuídos? A pesquisa também visa despertar para um aspecto crítico da política de distribuição nacional de dicionários, que sofre, desde a sua última avaliação, uma séria síncope, que afeta diretamente a cultura de uso do dicionário na sala de aula nas escolas do Brasil.

O presente estudo está organizado da seguinte forma: esta seção, que traz considerações gerais sobre a pesquisa sobre a presença de dicionários escolares em escolas de um município do Maranhão; em seguida, são apresentadas algumas discussões acerca da política de distribuição de dicionários escolares no Brasil e algumas discussões sobre a importância do dicionário escolar para o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita; após essas considerações, serão apresentados alguns dados de uma pesquisa que está em andamento sobre a presença de dicionários escolares em escolas da prefeitura e do governo do estado presentes no município de Codó, município do Centro-Oeste do Maranhão; por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas que basearam o estudo em questão.

2. DICIONÁRIO ESCOLARES E SALA DE AULA: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFLEXÕES TEÓRICAS

Como fora comentado anteriormente, o estado do Maranhão apresenta sérios problemas para desenvolver competências que envolvam a leitura e a escrita entre os alunos que frequentam o ensino fundamental e médio. Não é raro observar, entre os alunos que estão em séries avançadas do Ensino Fundamental, indivíduos que não sabem ler e escrever, o que leva a um sério índice de evasão escolar no Estado. Cumpre lembrar que, no último censo de 2017, a região nordestina apresentou um alto índice de analfabetismo, em que 17% da população não sabia ler e escrever. O município de Codó, importante município do Estado, colabora negativamente com esses dados, tendo em vista que, os índices educacionais do Município têm decrescido muito nos últimos anos. Dentre esses dados, chama a atenção os índices sobre o ensino de português, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo IBGE, que mostram que mais de 49% da população abandonou precocemente a escola no período escolar, atingindo, em sua maioria, a população negra do município. O INEP mostra que, no município de Codó, o aprendizado de língua portuguesa, considerando os resultados da última Prova Brasil, encontra-se no nível 4 (220,21 pontos na escala de aprendizado SAEB). Embora os alunos demonstrem o mesmo nível dentro da escala de ambas matérias, o ensino de matemática apresenta uma pontuação maior, 223,17 pontos.

Esses dados refletem a problemática do ensino de língua portuguesa e a importância que ele tem para a formação política e humana do cidadão maranhense. Indivíduos fora da escola, geralmente, é resultado de um conjunto de práticas escolares que desestimulam, sobretudo, pela distância entre a sala de aula e a realidade da língua. No que diz respeito ao ensino de língua materna, o principal alvo é levar o aluno a compreender os fenômenos linguísticos e a quantidade de elementos que a língua dispõe para uma ampla comunicação em diferentes contextos sociais. Nesse aspecto, o dicionário escolar é um artefato amplo que pode auxiliar nessas competências, tendo em vista suas informações pragmáticas e linguísticas que norteiam o uso do léxico. A presença do dicionário em sala de aula e a discussão sobre a pertinência de atividades que incluam a cultura do dicionário nas práticas linguísticas dos alunos brasileiros são algumas das questões desenvolvidas pela Lexicografia Pedagógica, campo que tem recebido importantes contribuições da Linguística Aplicada e da Lexicografia Teórica e Prática.

A Lexicografia Pedagógica, disciplina de estudos que se ocupa do papel do dicionário como uma ferramenta didática para o ensino de língua materna e estrangeira, vem há muito tempo se questionando a importância que o dicionário pode ter dentro de uma sala de aula de língua materna. A Literatura da área apresenta muitos fatores que demarcam o início das discussões da Lexicografia Pedagógica no Brasil. Dentre esses fatores, o Programa PNLD-Dicionários do MEC é um que tem grande relevância, muito embora haja alguns autores que veem o início da disciplina em outro momento histórico, principalmente, entre os estudiosos que se ocuparam do papel do dicionário no ensino de língua estrangeira, conforme entendem Durans e Xatara (2007, p. 204) que afirmam:

Há cerca de 30 anos, os dicionários, que sempre foram um importante acessório para o aprendiz de idiomas, começam a refletir a preocupação de aprender adequadamente as necessidades desse usuário. A especialização da Lexicografia para essa finalidade cresceu tanto que passou a ter denominação própria: Lexicografia Pedagógica (LP) e compreende tanto dicionários bilíngües quanto dicionários monolíngües para estrangeiros.

Teixeira (2012, p. 30), por outro lado, afirma que:

O conceito de Lexicografia Pedagógica no Brasil surge neste contexto de escolarização dos dicionários, que passam a desempenhar um papel pedagógico, pois funcionam como auxiliar do aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo, dessa forma, para a alfabetização

De qualquer modo, é fácil constatar que a Lexicografia Pedagógica nasce da discussão sobre o papel do dicionário no aprendizado de língua estrangeira e das discussões sobre a importância dos

dicionários bilíngues no aprendizado de língua em sala de aula. Essas discussões levam a compreensão de que o dicionário, ao lado do livro didático, é uma ferramenta didática que colabora para o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas aulas de língua materna. De acordo com Welker (2008, p. 9, grifo do original), “*lexicografia pedagógica* (LP) deve dizer respeito a dicionários usados no ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna)”. Ainda de acordo com esse autor, a Lexicografia Pedagógica, como um campo teórico-prático, pode se subdividir em dois grandes campos de estudos: A Lexicografia Pedagógica Teórica e a Lexicografia Pedagógica Prática. Nas palavras do autor:

Podemos concluir dizendo que a **LP** [Lexicografia Pedagógica] **teórica** estuda todos os assuntos relativos aDPs [dicionários pedagógicos], e a **LP prática** produz tais dicionários. Essas obras, por sua vez, se destacam de dicionários comuns pela preocupação com o aprendiz, seja de língua materna ou estrangeira, levando em conta suas necessidades e habilidades. (WELKER, 2008, p. 15, grifos originais e não-originais).

Para Welker (2008), essa distinção se faz importante para distinguir a análise do dicionário utilizado no ensino de língua materna daquele utilizado nas aulas de língua estrangeira. No que diz respeito sobre o papel do dicionário no ensino de língua materna, é importante lembrar que o dicionário como um repertório de saberes de uma sociedade pode ser útil ao aluno no desenvolvimento de uma competência comunicativa que vai muito além de saber fazer uma redação ou saber ler uma propaganda. Espera-se, na ótica da Lexicografia Pedagógica, que os saberes populares e científicos sejam conhecidos e reconhecidos na sala de aula e que o aluno desenvolva competência e habilidade relativas ao uso da linguagem. Nesses aspectos, o dicionário pode ser umas das ferramentas adequadas para o conhecimento da realidade lexical da língua e a potencialidade que ele dispõe para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno leitor/escritor (KRIEGER, 2007, 2012).

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, vem avaliando e distribuindo livros para as escolas públicas brasileiras decorrente de uma política pública de distribuição de melhoramento e financiamento da educação pública (RANGEL, 2008). De acordo com Rangel (2008), o MEC, com a necessidade de ampliar a política de distribuição do livro didático, resolve adicionar materiais “alternativos” para colaborar com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, que, desde essa época, apresentava índices preocupantes no cenário internacional. Ainda de acordo com Rangel (2008, p. 99, grifos originais):

(...) o MEC decidiu-se pelos dicionários; ou, mais especificamente, pelos “dicionários monolíngües de português para alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental” (Cf. Rosa, 2001). Uma vez que fatores de ordens muito diversas, e até contraditórias, costumam interferir num processo dessa natureza, é uma tarefa praticamente impossível determinar precisamente os motivos de uma decisão desse tipo. Considerando-se alguns aspectos do contexto político mais amplo, entretanto, é possível supor que a pressão indireta exercida pelos programas internacionais de avaliação do nível de letramento e de proficiência em leitura de alunos da educação básica tenham tido um papel significativo.

Atualmente, de acordo com dados do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacio-

nal do Livro Didático³, na última versão do Programa PNLD- Dicionários, em 2012, foram distribuídos 19 títulos de dicionários escolares. O MEC distribuiu dicionários de 4 tipos, obedecendo à característica tipológica de dicionários escolares para cada série, que é a seguinte: o **tipo 1**, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental; **tipo 2**: destinados aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; **tipo 3**: destinados a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e o **tipo 4**, destinados para o ensino médio (BRASIL, 2012).

Desses quatro tipos, a maioria dos dicionários distribuídos era de dicionários do tipo 2, entre os quais foram selecionados 7 dos 19 dicionários escolares escolhidos pelo programa. No que diz respeito à quantidade de dicionários comprados e distribuído, foram entregues mais de 8 milhões de dicionários escolares em escolas do Ensino Fundamental e Médio de todo o País. Esses dicionários, pelo menos teoricamente, devem auxiliar no desenvolvimento da educação pública, principalmente, para auxiliar nas atividades de leitura e de escrita e de reconhecimento do léxico da língua materna e suas diferentes relações semânticas que produzem variado efeito de sentido e colabora para a coesão e coerência dos diferentes textos. Nesse sentido, lembra Krieger (2007, p. 298):

O uso de dicionários de língua portuguesa (...) auxilia, em muito o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para ampliar o conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens lexicais, de usos e variações sociolinguísticas.

Tendo em vista que são utilizados recursos público para o desenvolvimento do programa para a aquisição e desenvolvimento do Programa, é interessante saber em que situação encontram-se essa política de desenvolvimento da leitura e da escrita com o auxílio do dicionário; é importante observar, na realidade escolar brasileira, até onde pode-se encontrar dicionários sendo utilizados pelos professores e alunos em suas atividades educativas. Principalmente, se os dados do IDEB mostram que os alunos não estão desenvolvendo suas habilidades com a leitura e com a escrita, são necessário que sejam apresentadas novas perspectivas de abordagens linguísticas e de atividades de sala de aula, já que a aula tradicional, em que o tempo é gasto com ensino de gramática, não tem surtido o efeito esperado. Nesse sentido, é importante alertar para o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 33) quanto ao ensino de língua portuguesa e o ensino de leitura e de escrita na sala de aula,

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado

Nessa perspectiva, os dicionários apresentam-se como um recurso rico de informações sobre a língua e sobre o uso dela nos diferentes textos e situações comunicativas. Com o conhecimento adequado do dicionário e com a habilidade de manusear esse artefato pedagógico, o aluno poderá

³ Esses dados e outros podem ser consultados no site do MEC: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

desenvolver seu vocabulário, seu conhecimento linguístico e sua capacidade de produzir e ler bons e variados textos. No entanto, é importante atentar para os diferentes motivos que afetam o desenvolvimento do uso do dicionário na sala de aula.

Krieger (2007) lembra que são muitos os motivos que fazem com que a cultura do uso do dicionário na aula de língua portuguesa não seja desenvolvida de maneira satisfatória, dentre muitos, a autora aponta para a ausência de conceitos claros sobre a qualidade de dicionários e para o equívoco de se pensar que todos os dicionários são iguais. Além desses aspectos, é importante lembrar para a política de distribuição de dicionários, a permanência da distribuição desse material nas escolas, além do preparo dos professores de língua materna e de língua estrangeira para o uso dos dicionários escolares. É importante lembrar que foi uma presente e forte política de distribuição de livro didático desde a década de 70 nas escolas brasileiras que levaram o livro didático a um patamar de importância nas diferentes aulas dos currículos escolares. É necessário, nesse sentido, que o mesmo possa ser feito com o dicionário, caso se queira desenvolver a cultura do uso adequado do dicionário na sala de aula.

3. DICIONÁRIOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CODÓ: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Considerando a importância do dicionário de língua materna e a distribuição de dicionários escolares pelo PNLD-dicionários, em 2012. No ano de 2017, foi feita uma investigação, sobre a presença desses dicionários, dos diferentes tipos classificados pelo MEC, nas escolas do município de Codó, município que foi contemplado pelo programa de distribuição de material didático em suas diferentes edições. Foram feitas visitas às escolas do município nos Bairros São Francisco, São José, São Vicente e São Benedito, por esses serem bairros mais populares do município e que atendem um número considerável de alunos, além de abrigar grande parte das escolas públicas⁴. A pesquisa foi feita em 2017, nos meses de atividade de aula nessas escolas. Durante a investigação, também foram feitas consultas a professores e gestores das escolas pesquisadas a fim de saber aspectos da cultura do uso do dicionário na sala de aula. Os nomes desses profissionais não foram identificados, apenas o nome das escolas investigadas. Ao todo, foram visitadas 7 escolas públicas do município: (i) Escola Municipal Modelo Remy Archer; (ii) Escola Municipal São Francisco, (iii) Escola Municipal René Bayma, (iv) Escola Estadual René Bayma; (v) Escola Maria Alice Machado, (vi) Escola São Tarcísio e (vii) Unidade Escolar Camilo Figueiredo.

Nesta parte deste artigo, serão mostrados, primeiramente, dados da pesquisa da existência dos dicionários nas escolas do município de Codó dos bairros São Francisco e São Benedito, São José e São Vicente, sendo a maioria do bairro São Francisco. Constatar a existência do dicionário nessas escolas e o uso deles por parte dos professores e alunos ajuda a compreender como anda a política de distribuição de dicionários escolares do MEC nos distantes municípios brasileiros depois de 6 anos de sua última edição. Considerando esse tempo, muitas escolas hoje não têm mais os dicionários dis-

⁴ A pesquisa sobre a presença de dicionários escolares no município tem dados de diferentes escolas desses bairros. Os dados apresentados neste estudo são apenas para ilustrar a constatação de que, no município de Codó, os dicionários escolares são escassos.

tribuídos, o que se infere não haver o trabalho com o dicionário nessas escolas. São apresentados, a seguir, alguns resultados da pesquisa sobre a presença dos dicionários escolares do PNLD-Dicionários no município com informações gerais das 7 escolas selecionadas para ilustrar os dados gerais da pesquisa e a cultura do uso dos dicionários escolares nas escolas visitadas.

Escola Municipal Modelo Remy Archer, escola do bairro São Benedito, atende 750 alunos nos três turnos. No ensino fundamental, atende 569 alunos do sexto ao nono ano do fundamental e 20 salas de aula. A escola possui uma biblioteca com umas variedades de livros infantis, além de um armário com cerca de setenta dicionários escolares infantis ilustrados Aurélio, Caudas Aulete, e também dicionários de língua estrangeira. A escola tem dicionários do tipo 2 e 4. A biblioteca atende os alunos e os professores dessa escola e é proibido o empréstimo de dicionários. A seguir, a figura 1 do armário da escola.

Figura 1. Estante de dicionários na Biblioteca da Escola Modelo Remy Archer⁵



Fonte: GIELP/UFMA

Escola Municipal São Francisco, escola do bairro São Francisco, atende 260 alunos do segundo ao quinto ano do ensino fundamental. O prédio da escola não possui biblioteca, muito embora, tenham quatro dicionários disponíveis aos alunos. Os dicionários não estão entre os dicionários aprovados pelo programa PNLD – Dicionários, do MEC, tendo sido adquiridos pela gestora da escola, com recursos próprios. Os dicionários são utilizados apenas para consultas rápidas e os professores não podem levar para a sala de aula por causa da escassez desse material.

Escola Maria Alice Machado, localizada no bairro São Francisco, atende 358 alunos do segundo ao quinto ano; dispõe de uma biblioteca aberta aos alunos e professores, que tem cerca cinquenta dicionários infantis e ilustrados, dos tipos 1 e 3. A gestora e algumas professoras da escola relataram usar o dicionário na sala de aula com atividades, principalmente, com consulta do significado das palavras e fixação da ortografia.

Escola São Tarcísio, Escola do bairro São Francisco, atende 410 alunos dos níveis I, II, II maternal ao quinto ano do fundamental. Também não dispõe de biblioteca, muito embora a gestora tenha mencionado a presença de dicionários, já bem desgastados, o que não foi possível constatar por

⁵ Todas as imagens dos dicionários utilizadas ao longo do trabalho pertencem aos signatários deste artigo e foram produzidas ao longo da pesquisa de campo.

estarem guardados, de acordo com a gestora da escola. A gestora disse não ser contemplado, no currículo escolar, de acordo com o que ela tenha conhecimento, atividades de sala de aula que utilizem o dicionário. Muitos dos dicionários escolares distribuídos pela escola foram perdidos ou pelos próprios alunos ou por causa da condição ruim do prédio da escola.

Escola Municipal René Bayma, escola localizada no bairro São Francisco, atende 391 alunos do 1^a ano ao 3^o ano do ensino médio. A escola possui uma biblioteca que fica aberta para os alunos e professores, com umas variedades de livros, porém, não foi possível constatar a presença de dicionários para o ensino médio avaliados pelo PNLD-Dicionários.

Escola Estadual René Bayma, Escola do bairro São José que atende 943 alunos do 1^o ao 3^o ano do Ensino Médio. É uma das três escolas do Ensino Médio localizadas no município. A escola não conta com uma biblioteca escolar que tem 10 dicionários escolares próprios para as séries que a escola atende. Os dicionários ficam guardados na sala de gestora e só podem ser acessados com autorização. Os dicionários encontrados foram o Aurélio Ilustrado e Dicionário Houaiss, além de dicionários bilíngües, português-inglês. A gestora disse que os dicionários só são utilizados esporadicamente, por alguns professores.

Escola Camilo Figueiredo, Escola do bairro São Vicente Palotti, funciona no turno matutino turnas do 4^o ao 9^o ano, a escola atende 785 alunos do ensino fundamental. Não foi constatada a existência de biblioteca e os dicionários ficam na sala da gestora. Foi possível observar entre 10 a 12 dicionários escolares na escola. A gestora disse que guarda os dicionários porque há três anos o MEC não envia dicionários para essa escola. Os dicionários encontrados são o Dicionário da Academia Brasileira de Letras- (Ivanildo Bechara), Minidicionários⁶, e Dicionário Saraiva, dicionários próprios para o Ensino Médio. Não foram encontrados dicionários para as séries que a escola atende.

Com os resultados coletados por meio da pesquisa nas escolas do município, foi possível observar que das sete escolas pesquisadas, apenas uma escola, a Escola Municipal René Bayma, do bairro São Francisco, não possui algum dicionário, e que as outras seis possuem dicionários, muito embora algumas não tenham bibliotecas e os dicionários estejam em número bastante reduzido e em condição bastante deteriorada. Muito embora professores e gestores tenham afirmado que esses são utilizados em sala de aula, todas disseram que a escola utiliza para a consulta da ortografia das palavras e para saber o significado deles. Junto a esses dados é possível encontrar falta de trabalhos mais direcionados pela escola com o uso do dicionário, principalmente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Cumpre notar o caso da escola Remy Archer, que trabalha para a conservação do estoque do dicionário e mantém os dicionários disponíveis na biblioteca, para que o professor possa trabalhar na própria biblioteca com os alunos, muito embora, não seja possível distribuir os dicionários entre os alunos para que esses levem para casa, como é feito com o livro didático. É notório também, entre os professores das escolas investigadas, um trabalho de conscientização e de conhecimento do dicionário e suas potencialidades e o preparo dos professores para trabalhar com o dicionário em sala de aula, uma parte importante do Programa PNLD-dicionários. Cumpre atentar, nesse sentido, que o livro

⁶ Krieger (2012) chama a atenção para a distinção entre minidicionários e os dicionários escolares. Embora haja a cultura de as escolas pedirem minidicionários como parte do material escolar, esses não são dicionários próprios para a sala de aula, mas sim, formas compacta dos dicionários gerais, que não são produzidos para fins escolares.

Com a palavra o dicionário: dicionário em sala de aula (BRASIL, 2012), distribuído junto com o acervo de dicionários escolares e que serviria como um manual para o professor, faria essa parte da formação dos professores, o que parece não ter surtido efeito entre os professores. Os dicionários escolares distribuídos pelo MEC estão em seus últimos exemplares, comprometendo seriamente o objetivo de acrescentar a consulta ampla ao dicionário por parte de alunos e professores. Sem dicionários escolares, fica difícil fazer com que o brasileiro crie o hábito de consulta ao dicionário, e, principalmente, não uma consulta que só procure o significado das palavras e a ortografia das palavras, reduzindo, em muito, o potencial didático de um dicionário. A escola brasileira precisa conhecer melhor o potencial do dicionário escolar e as ferramentas didáticas que os diferentes dicionários escolares, monolíngues e bilíngues, têm à disposição do aluno e do professor para o desenvolvimento de competências linguísticas. A realidade do município de Codó mostra que esse hábito entre os alunos e professores ainda não é uma realidade e que precisa ser melhor estimulada por parte das diferentes esferas do poder da administração pública e por parte da escola.

As 7 escolas investigadas os dados encontrados sobre a realidade dos dicionários escolares nessas escolas e sobre a cultura do uso do dicionário para o desenvolvimento da leitura e da escrita apontam para uma realidade que não está isolada ao município de Codó, parece ser uma realidade nacional, sobretudo diante dos atrasos de repasses de verbas e de material didático às diferentes escolas de diferentes regiões do Brasil. Desse contexto, é possível diagnosticar, dentro de um contexto maior, que a inabilidade dos alunos do ensino fundamental e médio em produzir e entender textos adequadamente têm suas raízes em fatores muito mais complexos e que precisam ser compreendido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada neste texto mostrou que, embora limitado, as escolas do município de Codó-MA contam com dicionários no seu repertório de material didático, muitos recebidos do MEC para o desenvolvimento de recursos didáticos e para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos alunos codoenses, resquícios de que um dia o município foi atendido pelo PNLD-Dicionários. De qualquer maneira, o município, dentro das escolas investigadas, ainda sofre muito com a falta desse material, tendo em vista que os alunos perdem a oportunidade de aproveitar o potencial lingüístico-pedagógico que os dicionários escolares oferecem a seus consulentes. Outro problema que pode ser observado com as consultas feitas aos professores e gestores do município é que falta um trabalho com a formação desses professores para o uso adequado do dicionário, que, ainda segundo relatos desses professores e gestores nunca aconteceu.

É importante retomar aqui os dados apresentados no início deste texto, em que o ensino de leitura e escrita tem apresentado resultados muito ruins, principalmente, quando se considera o futuro, principalmente se entender para o desenvolvimento do Estado serão necessários cidadãos críticos e hábeis leitores e escritores. Nesse sentido, o dicionário escolar é uma importante ferramenta.

Nesse sentido, é necessário que o trabalho com o preparo dos professores para utilizar o dicionário escolar como um recurso na sala de aula, principalmente, existindo a premente necessidade de se modificar as práticas de ensino diante dos resultados que as atuais apresentam.

Por fim, vale apenas atentar para a falta da renovação dos dicionários escolares nas escolas do Brasil, caso se queira implementar uma cultura lexicográfica nas escolas do Brasil. Medir os impactos do programa PNLD-Dicionários nas escolas brasileiras é uma tarefa necessária e premente. Avaliar algumas práticas e critérios do próprio programa auxiliaria nesse impacto nas salas de aula: distribuir melhor, criar programas de formação lexicográfica para o professor brasileiro, que, mesmo nos cursos de graduação em Letras, não tem contato com a Lexicografia, e estimular, por meio de materiais didáticos adequados, com dicionários que, de fato, colaborem para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita são práticas necessárias para o sucesso na empreitada de inserir o dicionário escolar no cotidiano escolar e na própria prática linguística dos indivíduos.

O quadro observado no município de Codó pode ser uma pista do estágio dessa implementação nas diferentes escolas do Brasil. Nesse sentido, são necessárias mais pesquisas nas escolas do Brasil sobre a presença do dicionário escolar nas escolas brasileiras e perceber os impactos dessa política pública de distribuição de dicionários escolares no cotidiano escolar e nas práticas das aulas de língua materna e estrangeira, bem como de outras matérias. Pesquisas como essas acendem um sinal para a necessidade de renovação de dicionários escolares, assim como acontece com os livros didáticos, e mostra um caminho e as problemáticas enfrentadas para a implementação real do dicionário nas salas de aula do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRANGEL, Larissa Moreira. Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar*, v.19, n° 02, p. 1-16, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL.. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.

DURANS, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. *D.E.L.T.A.* n 23, v.2, p 203-222, 2007.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: Carvalho, Orlene Lúcia de Sabóia; Bagno, Marcos (orgs). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 13-36

HÖFLING, Camila; SILVA, Maria Cristina Parreira; TOSQUI, Patrícia. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, v. 13, p. 1-7, 2004.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário na sala de aula*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

_____. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: Isquerdo, Aparecida Negri; Alves, Ieda Maria (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, Terminologia*. Campo Grande/ São Paulo: Edufms/Edusp, 2007, p. 295-309.

LEFTA, Vilson J. (org). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

MALDONADO, Concepción. *El uso del diccionario en el aula*. 2ª ed. Madrid, 2008.

PONTES, A, L. *Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. A designação de “Lexicografia Pedagógica”. *Revista Interfaces*. Pelotas, V. 6, n. 3, p. 29-35, 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica. In. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA. 1. 2008. Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: edUFSC, p.94-114,2008

WELKER, Herbert Andreas. A Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA. 1. 2008. Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: edUFSC, p.9-45,2008.

Luís Henrique Serra

Professor da Universidade Federal do Maranhão, campus VII, Codó. Licenciado, Mestre e Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo. Coordena o projeto Dicionário na sala de aula como ferramenta de leitura e de escrita, do Grupo de Investigações em Ensino de Língua Portuguesa(GIELP/UFMA/CNPq). O projeto é Financiado pela Fundação de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Luis.ufma@gmail.com

Maria Ednalva Lima e Silva

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa – GIELP/UFMA/CNPq. É bolsista de Iniciação Científica da UFMA/Foco Acadêmico. E-mail: ednalva100@hotmail.com

Raimunda Nonata dos Santos Ferreira

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa – GIELP/UFMA/CNPq. É bolsista da Fundação de Amparo ao desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Email: raymundaa.ferreira@gmail.com