



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da UNIR

Linguagens e mídias

v7|n1

2020

ISSN
2594-4916

Centro de Estudos da Linguagem



Vol. 7, nº 1

Linguagens e Mídias

EXPEDIENTE

Editora Responsável

Geane Valesca da Cunha Klein

Editor Adjunto

Lucas Martins Gama Khalil

Editores Científicos

Fernando Simplício dos Santos

Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilar

Editorial

Natália Cristine Prado

Lucas Martins Khalil

Lou-Ann Kleppa

Maria de Fátima Oliveira Molina

Equipe Técnica

Pedro Ivo Silveira Andretta

Capa

Karin Rosenbaum

Editoração Final

Geane Valesca da Cunha Klein

Lucas Martins Gama Khalil

Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)

Ana Maria G. Cavalcanti Aguilar (UNIR)

Angela Derlise Stübe (UFFS)

Angelica Rodrigues (UNESP)

Anna Flora Brunelli (UNESP)

Aracy Alves Martins (UFMG)

Ariel Novodvorski (UFU)

Camila da Silva Alavarce (UFU)

Carlos Piovezani (UFSCAR)

Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)

Claudiana Narzetti (UEA)

Cleudemar Alves Fernandes (UFU)

Cristina Martins Fargetti (UNESP)

Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)

Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)

Gabriela Oliveira Codinhoto (UFAC)

Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)

Gladis Massini Cagliari (UNESP)

Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)

Heloisa Mara Mendes (UFU)

Iza Reis Gomes Ortiz (IFRO)

José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)

José Magalhães (UFU)

Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)

Lilian Reichert Coelho (UNIR)

Lou-Ann Kleppa (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Luiz Carlos Cagliari (UNESP)

Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)

Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)

Manuel Fernando Medina (University of Louisville - EUA)

Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)

Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)

Maria Aparecida Oliveira (UFAC)

Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)

Maria do Socorro D. Loura Jorrin (UNIR)

Marian Oliveira (UESB)

Maride Ima Laperuta Martins (UNIOESTE)

Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)

Marisa Martins Gama Khalil (UFU)

Milenne Biasotto (UFGD)

Natália Cristine Prado (UNIR)

Nigelme Cardoso Arruda (IFSC)

Rosana Nunes Alencar (UNIR)

Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)

Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)

Talita de Cássia Marine (UFU)

Vera Pacheco (UESB)

Vitor Cei Santos (UFES)

Welisson Marques (IFTM)

Pareceristas *ad hoc* deste número

Admilton José de Oliveira (SEDUC/RO)

Alan Ricardo Costa

Aline Pires de Moraes

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Ana Paula Albarelli

Anísio Batista Pereira

Bruno Silva de Oliveira

Caroline Carnielli Biazolli

Eloísa Joseane da Cunha Klein

(UNIPAMPA)

Manuel Veronez

Maria Alzira Leite

Pablo Luiz Martins

Santiago Bretanha

Wilder Kleber Fernandes de Santana

RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia.
V. 6 (2019), nº 1. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual
Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias Campus - BR 364, Km 9,5
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO
Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Eloisa Joseane da Cunha Klein 6

ARTIGOS

Saber Docente e Tecnologias: Caminhos para a Maturidade Digital 11

Maria Alzira Leite, Carla Leite Moreira

O desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais 30

Geane Valesca da Cunha Klein, Nilian Pereira Guimarães

As mídias sociais e as novas formas de construção e disseminação do preconceito linguístico 52

Camila Vescovi, Roziane Keila Grandó

Uma análise das estratégias de descortesia em programas humorísticos: o apelo à exploração da imagem na descortesia midiático-lúdica 77

Ana Paula Albarelli

Um cemitério fugindo dos clichês: análise do discurso publicitário 104

Dany Thomaz Gonçalves, Thais dos Santos Zamba

Construção de referências multimodais em comentários no Youtube 118

Thaís Ludmila da Silva Ranieri

Meme da internet: uma leitura a partir do conhecimento organizado de mundo 134

Maria Alice de Souza, Marcelo Diniz Monteiro de Barros, Lana Mara Castro Siman

Interincompreensão e simulacro: uma análise sobre a construção discursiva do “Kit Gay” 153

Patrícia de Oliveira Fonseca, Lucas Martins Gama Khalil

A feminilidade a serviço do olhar masculino: performatividade de gênero, valores e falácias no Instagram de Nanda Costa 177

Andréa Mendonça Cunha

Processos midiáticos de legitimação do golpe de 2016: Uma Análise de Discurso Crítica na revista Época 193

Antonio Edson Alves da Silva

A articulação do ciberacontecimento via hashtag #elenão: produção visual e remixagem no ciberativismo em rede 211

Bianca Obregon do Nascimento, Eloisa Joseane da Cunha Klein

ENTREVISTA

“Temos que nos equipar com uma outra bagagem retórica, teórica, metodológica, epistemológica para darmos conta das discursividades, hoje” - Entrevista com Antonio Fausto Neto 232

Eloisa Joseane da Cunha Klein

Apresentação

Eloisa Joseane da Cunha Klein (UNIPAMPA)

O modo como atribuímos sentido à realidade é dinâmico e contribui para a contínua mutação dos processos sociais e históricos. Justamente por entender o potencial transformador da produção de sentido, analistas buscam encontrar textos e fragmentos de produções discursivas que permitam compreender como isso acontece. A estas pesquisas se agregam perguntas sobre quem engendra os discursos, como está presente a ideologia, como se prevê o engajamento do outro (leitor) em uma produção textual e midiática, como textos deixam marcas das interações sociais de um tempo. A Sociolinguística, a Análise de Discursos e a Semiótica atuam na produção de teorias e metodologias que permitem refletir e entender tais características da produção, circulação, apropriação de discursos.

Nesta edição, reunimos textos que examinam aspectos acerca do letramento digital e suas implicações nas apropriações dos discursos que circulam nas mídias sociais, textos que analisam discursos políticos e de movimentos sociais, e textos que refletem sobre estratégias empregadas na produção de discursos publicitários e televisivos. Os autores problematizam dinâmicas contemporâneas dos discursos, como a circulação de imagens que permitem a construção de conhecimento sobre a atualidade, a constante agregação de novas textualidades aos conteúdos que circulam (na forma de comentário, de hashtag, de memes), a mutação de discursos sociais a partir dos atravessamentos das técnicas e discursividades midiáticas.

Como parte significativa da vida econômica, social e política passa pelo uso de tecnologias, há uma demanda por um “letramento para tecnologia” – para que a tecnologia não se propague como elemento de geração de distorções sociais. Ao se pensar em letramento, remete-se à escola como espaço de desenvolvimento desta prática. Mas nem sempre os profissionais da educação são capacitados para atuar na promoção de competências para a apropriação de

tecnologias. Essa é parte da problemática do texto “Saber Docente e Tecnologias: Caminhos para a Maturidade Digital”, de Maria Alzira Leite e Carla Leite Moreira. As autoras refletem sobre como os professores usam a tecnologia em sala de aula. Ouvir pessoas que estão enfrentando essa realidade é essencial. É o que as autoras fazem, a partir da aplicação de entrevistas, através das quais elas analisam que “os professores utilizam as ferramentas tecnológicas no seu cotidiano, todavia, muitas vezes, não têm consciência de que suas práticas de ensino já contemplam esse universo”.

No texto “O desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais”, de Nilian Pereira Guimarães e Geane Valesca da Cunha Klein, as autoras analisam o papel do letramento digital para que leitores possam melhor avaliar “confiabilidade e credibilidade de textos e sites, bem como de proceder leituras multimodais e hipertextuais”. O texto dedica-se à pesquisa bibliográfica, buscando compreender como se pode “desenvolver habilidades e competências leitoras”, considerando-se práticas de leitura e escrita em plataformas digitais, bem como ações de comunicação e interação em redes sociais.

As relações sociais passam para os ambientes digitais, a comunicação com família, amigos e até mesmo com pessoas do trabalho passa a ser feita em aplicativos de mídias sociais. Nesses ambientes, a comunicação frequentemente acontece de forma escrita. O vocabulário, a ortografia, a construção textual passam a fazer parte das relações sociais. E por vezes ocorre preconceito com quem desvia padrões da norma culta. Esta é problemática do texto: “As Mídias Sociais e as Novas Formas de Construção e Disseminação do Preconceito Linguístico”, de Camila Vescovi e Roziane Keila Grandó. O preconceito linguístico pode se tornar ainda maior pelo efeito de propagação promovida por sujeitos com posição destacada nas mídias sociais. Com um estudo de caso, as autoras analisam que tais sujeitos podem propagar “uma visão de língua homogênea”, devido à intolerância, “tentativa de contribuir com a formação normativista do espectador” e “discurso purista sobre a língua”, o que contribuiu “para a manutenção de estigmas sociais”.

Sujeitos fora dos polos anteriormente designados como emissão e recepção criam seus próprios canais midiáticos e acionam competências de

produção midiática, reunindo audiências e construindo formas distintas de hierarquização de valores e lógicas interativas. Tais produções e formas de agir entram em disputa com setores anteriormente responsáveis pela produção de materiais midiáticos, jornalísticos, publicitários, audiovisuais. Assim, há um maior esforço na ação estratégica para pautar a discussão de assuntos públicos e construir relacionamento com públicos empresariais.

A ação estratégica de empresas e políticos profissionais nas mídias sociais é crescente e por vezes se alimenta de recursos como a polêmica para geração de visualização e ações de engajamento. Frequentemente, a polêmica é construída a partir da estereotipia e do enquadramento vexatório do outro. Tal prática acontece também em programas de televisão e rádio, para os quais uma ampla área de estudos sobre estratégias comerciais de mídia aponta para o aspecto da atração de audiência. Esta é parte da problemática do texto “Uma análise das estratégias de descortesia em programas humorísticos: o apelo à exploração da imagem na descortesia midiático-lúdica”, de Ana Paula Albarelli. A autora “investiga as estratégias discursivas empregadas em interações polêmicas, cujo principal propósito é expor e denegrir a imagem do outro como forma de entretenimento”.

Proposições consideradas fora do convencional, ou polêmicas, são frequentes no discurso publicitário, como parte de estratégias de atenção e persuasão. É o que analisa o texto “Um cemitério fugindo dos clichês: análise do discurso publicitário”, de Dany Thomaz Gonçalves e Thais dos Santos Zamba. O texto analisa “uma propaganda de cemitério cuja proposta foge ao tradicional clichê acerca de como se deve tratar a morte e situações a esta relacionadas”. A polêmica diferenciação no tratamento da morte resulta na “quebra do aparente tabu diante da postura dóxica, surpreendendo e marcando o público”. Trata-se de um recurso de engajamento estratégico nas mídias sociais.

A imagem assume um papel importante na constituição discursiva na mídia. Quando se tem em conta os processos de circulação em mídias sociais, é possível observar como os aspectos discursivos da imagem perpassam as discussões de comentadores. É o que faz o texto “Construção de referências multimodais em comentários no Youtube”, de Thaís Ludmila da Silva Ranieri. “É importante também a presença de elementos de ordem sociocultural e de outras semioses

que vai ser necessária nessa construção”. A autora observa que os comentários no YouTube permitem observar como “objetos de discurso são (re)construídos conjuntamente dentro de um processo interacional”.

A circulação das imagens em mídias digitais por vezes toma o lugar dos textos na referência a temas e conteúdos que permitem conhecimento da realidade. Essa é a problemática do texto “Meme da internet: uma leitura a partir do conhecimento organizado de mundo”, de Maria Alice de Souza, Marcelo Diniz Monteiro de Barros e Lana Mara de Castro Siman. Os memes circulam intensamente e chegam a variadas pessoas. Cada um os interpreta a partir do que “consegue reunir de significados. Desse modo, estudá-lo permite entender a configuração das práticas sociais de leitura relacionadas a sua circulação”.

A circulação comunicacional a partir de aspectos visuais é assumida como componente estratégico de projetos políticos. Para aumentar a capacidade de espalhamento, temas são convertidos em palavras-chave, associados a imagens, permitindo uma fluidez entre pessoas que usam mídias sociais. Assim ocorre uma materialização do discurso político, como analisa o texto “Interincompreensão discursiva: uma análise da construção do “Kit Gay” enquanto simulacro”, de Patrícia de Oliveira Fonseca e Lucas Martins Gama Khalil. Os autores estudam como o termo “kit gay” aparece, se espalha e como se constroem simulacros em um vídeo que é trazido como objeto da análise.

O tipo de circulação de modalidades políticas de discursos pode ser percebido pelos fragmentos de comentários de postagens em mídias sociais. Em alguns casos, formam-se grandes ondas temáticas, envolvendo a produção de comentários em cadeia, por usuários variados. Assuntos relacionados ao gênero têm destaque neste tipo de abordagem. Tais tipos de comentários são analisados pelo texto “A feminilidade a serviço do olhar masculino: performatividade de gênero, valores e falácias no Instagram de Nanda Costa”.

Embora por vezes a articulação de movimentações em comentários parta de atividades episódicas, de usuários de mídias sociais, ela pode estar eventualmente relacionada a ondas de conteúdos maiores, como aquelas propagadas pelas grandes coberturas jornalísticas, sobretudo televisivas. Embora matriculadas dentro do âmbito jornalístico, tais abordagens ativam circuitos de opinião editorial, que por vezes tem forte impacto na circulação discursiva da

política. É o que analisa o texto “Processos midiáticos de legitimação do golpe de 2016: uma Análise de Discurso Crítica na revista Época”, de Antônio Edson Alves da Silva. O autor discorre sobre as “práticas discursivas de legitimação desse evento político midiático”.

Quando circuitos de comentários, postagens de usuários e cobertura midiática se sintonizam em torno de um mesmo tópico, pode-se observar a ocorrência de acontecimentos que misturam dimensões factuais, dimensões discursivas midiáticas e dimensões da cibercultura, caracterizando “ciberacontecimentos”. É o que analisa o texto “A articulação do ciberacontecimento via hashtag #elenão: produção imagética e remixagem no ciberativismo em rede”, de Bianca Obregon do Nascimento e Eloísa Joseane da Cunha Klein. O artigo reúne fragmentos de textos, dispersos, para buscar a tessitura discursiva que está presente na “criação, reverberação, adoção massiva e apropriação para movimentos de rua e cobertura midiática da hashtag #elenão”.

Há uma grande aproximação entre os estudos de discursos e as pesquisas em comunicação (ou que consideram objetos midiáticos e comunicacionais). Na seção de entrevistas, o professor Antonio Fausto Neto (Unisinos) analisa a histórica contribuição da análise de discursos e semiótica para o estudo dos discursos midiáticos e dos processos comunicacionais. O desenvolvimento dos estudos de discursos igualmente acompanha as mutações na oferta de produtos midiáticos e das possibilidades de consumo e produção de novos materiais nas mídias sociais. Assim como a imagem demanda uma virada para aspectos discursivos que transcendem o verbal, a circulação contínua de conteúdos comunicacionais em mídias sociais (sem a predominância da clássica separação de pólos produtos e receptores) tensiona para a geração de abordagens analíticas mais complexas, que reúnam as materialidades dos discursos na internet e permitam pensar sobre questões que transcendam as marcas de produção e recepção.

Esta edição da revista reúne trabalhos que ajudam a pensar sobre estes desafios da teorização e criação de aportes metodológicos para estudar os discursos em transformação, no contexto histórico da midiatização e reconfiguração da comunicação a partir das relações sociais e produções discursivas em mídias digitais.

Saber Docente e Tecnologias: Caminhos para a Maturidade Digital

Teaching Knowledge and Technologies: Paths to Digital Maturity

Maria Alzira Leite¹
Carla Leite Moreira²

Resumo: A educação mediada pelas novas tecnologias ainda gera muitos questionamentos na sociedade contemporânea. Diante desse cenário, algumas dúvidas ainda permeiam os saberes dos professores, com relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Sendo assim, neste estudo, objetiva-se, primeiramente, abrir um espaço de discussão sobre a apropriação dos letramentos ao saber fazer docente. E, em seguida, verificar como três docentes se apropriaram de tecnologias digitais em suas aulas. A abordagem teórica segue concepções relativas aos estudos dos letramentos. O viés metodológico contemplou a entrevista semiestruturada. Assim, por meio da análise de conteúdo, procurou-se compreender, nas entrelinhas, a concepção do uso das tecnologias. A partir dessas análises, percebeu-se que os professores utilizam as ferramentas tecnológicas no seu cotidiano, todavia, muitas vezes, não têm consciência de que suas práticas de ensino já contemplam esse universo digital. É possível dizer ainda que a apreensão das novas tecnologias ultrapassa a infraestrutura das escolas, perpassando pela formação docente; a capacitação da equipe pedagógica das instituições educacionais.

Palavras-Chave: Letramentos; Formação docente; Educação.

Abstract: Education mediated by new technologies still generates many questions in contemporary society. Given this scenario, some doubts still permeate the teachers' knowledge regarding the use of technological tools. Thus, in this study, the objective is, first of all, to open a space of discussion about the appropriation of the teaching knowledge. And then to verify how three teachers appropriated digital technologies in their classes. The theoretical approach follows concepts related to literacy studies. The methodological bias contemplated the semi-structured interview. Thus, through the analysis of content, we tried to understand, between the lines, the conception of the use of technologies. From these analyses, it was perceived that teachers use their technological tools in their daily life, however, many times, they are not aware that their teaching practices already contemplate this digital universe. It is also possible to say that the apprehension of new technologies goes beyond the infrastructure of schools, going through the teacher's training and the training of the pedagogical team of educational institutions.

Keywords: Literacies; Teacher training; Education.

¹ Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: mariaalzira35@gmail.com

² Bacharel em Sistemas de Informação - Mestre em Estudos de Linguagem pelo Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais, CEFET-MG, doutoranda pela mesma instituição, sob orientação da Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro. E-mail: carlaleit33@gmail.com

Considerações iniciais

Desde o segundo semestre de 2011, dedicamo-nos aos estudos dos letramentos sob a perspectiva de autores como Soares (2002; 2006), Ribeiro (2009; 2012), Kleiman (2007; 2008) Bawden (2008), Coscarelli e Ribeiro (2005), Mey (1998), Buzato (2007) e Lévy (1999). Essas pesquisas evidenciam a necessidade de promover avanços em relação às práticas envolvendo as tecnologias, haja vista que, apesar de vivermos em um cenário de transformação digital, a preparação de uma aula mediada pelas novas tecnologias, às vezes, pode ser um desafio. Diante disso, entendemos ser necessária a reflexão constante acerca da tensão que se estabelece entre a educação e o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), a fim de problematizar as competências tecnológicas necessárias à formação dos professores.

De acordo com Borges e Silva (2005), as pessoas estarão inseridas na Sociedade da Informação quando forem capazes de desenvolver as habilidades necessárias para acessar e usar a informação. O conjunto dessas habilidades é chamado, pela Ciência da Informação, de *information literacy*. Esse termo pode ser traduzido como educação para a competência em informação, uma espécie de letramento informático – fator importante para a formação do cidadão do século XXI. Vale destacar que essa competência se desenvolve na medida em que o indivíduo consegue facilitar sua vida e aprofundar seus conhecimentos ao passo em que se apropria de recursos digitais.

Levando isso em consideração, objetivamos com este estudo abrir um espaço de discussão sobre a apropriação dos letramentos, considerando o saber fazer docente, além de examinar a apropriação das tecnologias digitais por parte de três professores em suas aulas.

Salientamos que a primeira seção (relativa às considerações iniciais) teve por finalidade apresentar a justificativa para a escolha do objeto de estudo, bem como definir os objetivos a serem alcançados. Na segunda, fizemos uma exposição acerca das concepções de letramentos e na terceira, apresentamos diferentes pontos de vista que permeiam o letramento digital. Na quarta, o percurso metodológico foi exposto e na quinta apontamos as discussões dos resultados. Em algumas considerações, apresentamos a avaliação geral das

análises empreendidas, deixando algumas ponderações sobre as contribuições deste trabalho para possíveis pesquisas futuras.

Diferentes olhares para os letramentos

Várias pesquisas nas áreas de Educação, Letras e/ou Linguística têm se preocupado em mostrar a origem, o conceito e a prática do letramento em diferentes contextos. Dentre elas, destacamos Kato (1986), Tfouni (2010; 2011), Soares (2002; 2006), Kleiman (2007; 2008) e Buzato (2006; 2007). Esses estudos, de modo geral, procuram apresentar detalhes e reflexões sobre o letramento, numa perspectiva das práticas sociais, em meio às várias tecnologias. Segundo Tfouni (2011, p. 218):

O termo “letramento” é um neologismo, que foi apenas recentemente dicionarizado. A introdução da palavra na língua portuguesa deu-se no início da década de 1980, quando começaram a chegar no Brasil, publicações sobre “literacy”, inglesas (Street 1989, 1993) norte americanas (Goody 1968, 1977, 1986, 1987; Greenfield 1972) e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Lúria (1977) e Vygotsky(1984).

Percebemos que a origem do termo letramento ainda é recente. Antes se falava apenas em alfabetização, conceito que está mais relacionado com a decodificação de palavras, no sentido da leitura e escrita. A respeito disso, Soares (2006, p. 15) destaca:

Uma das primeiras ocorrências do termo letramento está no livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática), a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Para Soares (2006), o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever. O sujeito precisa fazer uso dessas práticas. Mas de que forma? Ao entrar no universo do letramento, é necessário apropriar-se do hábito de buscar uma revista para ler, de frequentar livrarias e/ou bibliotecas. Esse convívio efetivo com a leitura propicia um envolvimento do sujeito com o sistema de escrita.

É importante realçar que os autores não concebem o conceito do termo “*literacy*” de forma única, pois esse conceito possui suas controvérsias. Por isso, na dinamicidade do processo de letramento, levando em consideração as práticas sociais, nesta pesquisa, abrimos algumas reflexões sobre as definições e trabalhos em torno do conceito de letramento, concentrando-nos principalmente em Buzato (2007). Esse autor parte da concepção de letramento, proposta por Kleiman (2008, p. 19), quando esta diz que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O autor define ainda que:

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais. (BUZATO, 2006, p. 05).

Nessa linha, podemos entender que cada indivíduo adquire os letramentos de acordo com as práticas sociais e, ainda, com o grupo social do qual ele faz parte. Buzato ainda salienta que:

Um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (Bakhtin/Volochinov, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional, etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda

participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos. (BUZATO, 2006, p. 05).

Percebemos que a inserção do indivíduo no mundo do letramento depende muito de suas ações em relação ao seu cotidiano, e ainda, de sua interação com o meio social. Quanto maior o seu envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita, maior e mais variado será o seu letramento.

Referenciamos, nesse ponto, as considerações de Street (1984 *apud* BUZATO, 2007, p. 146), que esclarece sobre a utilização de letramento e letramentos. Nessa perspectiva, reitera que:

[...] quando utilizado no singular, denotará o fenômeno em seu aspecto histórico e/ou macrosocial, ou caracterizado como um processo de aquisição da escrita em suas diferentes formas. Quando no plural, denotará tanto os diferentes conjuntos de práticas e tecnologias associados à construção de sentidos compartilhados socialmente, quanto às diferentes maneiras pelas quais essas práticas sociais ganham significado e função nos diferentes contextos socioculturais em que existem.

Diante disso, entendemos que o uso do termo letramentos é mais significativo, pois além de contemplar processo de leitura, escrita e sentido, abarca também o significado e a função das práticas sociais em diferentes esferas. De acordo com Kleiman (1995) citada por Ribeiro (2009), outro ponto importante a considerar são as *agências de letramento*³. Por meio dessas agências, sejam elas a escola, a comunidade, a família, o trabalho, uma pessoa pode se tornar letrada em vários níveis.

Soares (2006) nos lembra que existe diferença entre alfabetização e letramento. O primeiro está ligado à instituição escola, ou seja, é a capacidade de o indivíduo saber ler e escrever, enquanto o segundo está relacionado com o uso que a pessoa faz da leitura e da escrita no seu cotidiano. Por sua vez, Buzato (2006) enfatiza que é normal que algumas pessoas confundam o conceito de letramento e o de alfabetização. O autor pondera que a diferença está

³ “Os diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos são chamados de agências de letramento.” (RIBEIRO, 2009, p. 18).

justamente na noção de prática social de cada indivíduo. Já a alfabetização está mais relacionada em como ensinar e aprender as habilidades básicas de codificação e decodificação da escrita e a sua relação com a língua oral, aprendendo aos poucos a separar uma da outra.

Nesse sentido, o letramento possui relação com o uso que o indivíduo faz da sua alfabetização, o que não significa que o analfabeto não seja letrado, tudo depende de como essa pessoa está inserida no mundo em que vive, isto é, um adulto pode ser analfabeto devido a suas condições sociais e econômicas, mas pode ter contato com a leitura e a escrita de alguma forma. Tfouni (2011) também assume esse pensamento e salienta que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização e ele deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (2010) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. Nessa perspectiva, a autora explica que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

Podemos dizer que, para Tfouni, o letramento seria a causa e a consequência do desenvolvimento, portanto, ultrapassa a escola e o processo de alfabetização. “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas, também, quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988, citado por MORTATTI, 2004, p. 89).

Outra característica do letramento é descrita por Kleiman (2007, p. 16). A autora define essa prática de ensino como “planos de atividades visando ao letramento do aluno”. Assim, um projeto de letramento constitui-se como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real pela vida dos alunos,

ou seja, os projetos devem contemplar a realidade dos estudantes por meio da leitura de textos que circulam no meio deles e na sociedade em geral.

Concepções sobre o letramento digital

Se o conceito de letramento é um tema bastante complexo, diversos autores também têm ideias diferentes sobre o letramento digital. Dentre eles, evidenciamos Soares (2002), Buzato (2006; 2007), Freire (2002); Mey (1998); Ribeiro (2009); Coscarelli e Ribeiro (2005); Ribeiro e Novais (2012). Abordaremos algumas linhas de pensamento, começando por Soares (2002), quando destaca que essa definição de letramento digital perpassa por:

[...] um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151, itálicos no original)

A autora considera que o letramento digital é uma apropriação da tecnologia, diferente do letramento tradicional, que está relacionado com a leitura e escrita no papel; para ela, essa posição é bastante coerente, à medida que analisamos os impactos que esse novo letramento terá sobre a educação.

Buzato (2007, p. 168) propõe uma visão dos letramentos digitais “como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TICs.” A concepção de letramentos digitais de Buzato não está preocupada com quem tem mais letramento digital, ou não, pois o seu interesse foca na internalização do letramento na prática social.

Diante dessa perspectiva, assumimos o posicionamento de Buzato (2006), que defende a função do professor como a de mediador do aprendizado, o que quer dizer: docente e discente trabalham juntos, tirando dúvidas e construindo um conhecimento compartilhado e colaborativo.

A relevância do letramento, tanto do tipo tradicional quanto do digital, vai muito além de se afirmar que é uma tecnologia de informação adquirida ativa ou

passivamente. Enfatiza, também, que é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na Internet. Na realidade, consiste em saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício próprio. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na *web*, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida, a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento (MEY, 1998).

Soares (2002) ressalta que o sintagma “letramento digital” é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela Internet. Nessa linha, apresenta uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, salientando que cada uma possui seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento. A autora destaca, ainda, que há modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos⁴, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Outro trabalho que corrobora essa mesma ideia é o de Ribeiro (2009). Primeiramente, a autora retoma o conceito de letramento para abrir uma discussão em torno do letramento digital. Ribeiro salienta que esse conceito é difuso e apresenta uma grande amplitude, visto que uma pessoa pode ser letrada somente para usar a Internet em alguns casos – acessando e-mails ou conversando em redes sociais, por exemplo. Além disso, de acordo com essa pesquisadora, percebemos que as pessoas são letradas digitalmente de acordo com a sua realidade de vida. Nesse sentido, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 09) afirmam que “[...] o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”.

Logo, percebemos que o letramento digital é uma prática do uso das tecnologias, pois os sujeitos precisam se apropriar das TICs para gerar um benefício ou comodidade para elas. Esse cenário gera um novo grau de

⁴ Como exemplo: letramento crítico, lexicográfico, digital, entre outros.

letramento, no qual o indivíduo aprende, por exemplo, a procurar uma vaga de emprego pela Internet, isto é, a ler o anúncio, a interpretar o que se pede e, então, candidatar-se à vaga.

Caminhos para uma escuta docente

Cabe destacar que este artigo contempla um projeto maior de estudos sobre *Letramento Digital, formação de professores e tecnologias na escola*⁵. O passo a passo metodológico privilegiou a pesquisa qualitativa, e, para a produção de dados, a entrevista semiestruturada. Em relação à seleção dos sujeitos, contatamos, primeiramente, pelo Facebook, professores de todos os níveis que já utilizavam algum recurso digital em suas aulas. Postamos a mensagem “como você integra as tecnologias nas aulas” e obtivemos 45 comentários.

Em seguida, selecionamos 20 professores dos ensinos fundamental e médio que lecionavam diferentes disciplinas. Para essa seleção, observamos como os sujeitos, nas postagens, isto é, nos modos de dizer, posicionavam-se em relação ao uso das novas tecnologias. Aqueles que se mostraram favoráveis a essa forma de ensino e que, de alguma maneira, já se apropriavam do uso nas TICs, foram os escolhidos.

Após essa seleção, os docentes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinaram-no e se disponibilizaram a participar da pesquisa. Para manter o sigilo de suas identidades, os nomes foram codificados com letras do Alfabeto. Esclarecemos que para este artigo, elegemos, para discussão, as repostas da entrevista semiestrutura relativa à questão: Professor, como você integra o computador e as ferramentas digitais em suas aulas?

A primeira professora que destacamos é a profissional “A”. Essa docente leciona em duas escolas privadas, de classe média alta, na cidade de Belo Horizonte. É formada em Letras pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e ministra a disciplina de língua portuguesa para alunos dos ensinos

⁵ MOREIRA, Carla G. Leite. "Vai ter que ser uma aula normal" - letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e LEITE, Maria Alzira. Olhares para o professor: representações e discursos. 1. ed. Colatina: Clock-book, 2017. v. 1. 209p .

fundamental e médio. O professor “B” atua como educador em uma instituição pública federal que abrange alunos de todas as classes. É formado em Letras pela UFMG e leciona língua inglesa para alunos dos ensinos fundamental e médio. A professora “D” é docente em uma escola privada de classe média baixa, na cidade de Belo Horizonte. É formada em História pelo UNI-BH e leciona essa disciplina para alunos do ensino fundamental e médio.

No exame dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), a fim de interpretar a concepção de integração das tecnologias. A escolha por essa forma de tratamento da informação se justifica em função de que a análise de cunho temático nos orienta para a descoberta de “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Assim, por meio da técnica de conteúdo temático, foram eleitas categorias consideradas chave para a interpretação dos dados. Estabelecemos um eixo de temas para essa análise, a partir do recorte do conjunto de entrevistas. Nessa linha, procuramos formular um levantamento dos elementos ou unidades para definição das categorias⁶. Posto isso, observamos nos modos de dizer dos professores, as escolhas lexicais mais recorrentes e criamos categorias semânticas, tais como: i) uso; ii) infraestrutura; iii) capacitação.

Uso, infraestrutura e capacitação

Com a apropriação das TICs, o professor abre espaço para a compreensão do pensamento computacional de maneira reflexiva e crítica. Isso não quer dizer que o método expositivo ou tradicional de ensino precise ser abandonado. Um não vai substituir o outro. Porém, os educadores não podem parar no tempo e fingir que nada aconteceu. A evolução da informática é um fato e a escola precisa acompanhar esse desenvolvimento. Podemos confirmar isso observando da reflexão proposta por Trindade (2011, p. 18):

⁶ Uma categoria “é um conceito que permite nomear uma realidade presente num material recolhido. O trabalho de análise consistirá em precisar seu conteúdo” (MAROY, 1997, p. 131).

Nos dias de hoje, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) invadem nossas vidas. Estamos cercados de tecnologias, de oportunidades de interação por vias digitais e de possibilidades de utilização de tais tecnologias para muitos fazeres da vida. A escola, por sua vez, também é invadida por esse movimento. E tem ao seu dispor artefatos tecnológicos e recursos que geram objetos virtuais de aprendizagem, que podem desenvolver estratégias pedagógicas suportadas pelo uso das tecnologias, se assim desejar.

Assim, para que um movimento de mudanças de representações, sobre a apropriação das TICs, ocorra, alguns fatores precisam ser repensados, como a infraestrutura da escola e a capacitação docente.

Durante as entrevistas, percebemos que, muitas vezes, ainda não é claro para o professor o que seria essa “apropriação” na educação. No entanto, observamos que os docentes, em alguns casos, apesar de não possuírem o discernimento de integração das novas tecnologias, procuram fazê-la, cada um de uma forma, da maneira que lhe é permitida e de acordo com o seu grau de letramento digital.

A seguir, podemos entender melhor o que seria esse uso por parte dos professores. A Professora “A”, por exemplo, utiliza de forma bastante criativa as novas tecnologias, procurando integrar na sua disciplina, de forma prática, os recursos oferecidos pelas TICs.

Eu trabalho muito com projetos. Por exemplo, há uns dois anos, estávamos estudando poesia, então, a gente fez um haikai e mandamos uns para os outros usando o celular. Ainda no trabalho com os poemas, fizemos, também, pequenos vídeos ilustrativos do poema. Outro projeto que me lembro, agora, é o “clipe”. Os alunos produziam um clipe do livro que liam durante o ano. (Professora A, escola privada).

Durante a entrevista, essa docente ressaltou que sempre apreciou o uso da informática na educação e está atenta à participação em palestras, cursos e leituras de livros cuja temática contemple as ferramentas tecnológicas. Dessa forma, busca se atualizar, e, além de tudo, aproveita todos os recursos que a escola disponibiliza.

O Professor “B” alia as novas tecnologias à sua disciplina, de acordo com o conteúdo que está lecionando. O fato de o docente trabalhar em uma escola pública não interfere no uso das TICs.

Eu trabalho com o uso da tecnologia, pensando em algum conteúdo, como por exemplo, quando vamos estudar gênero. Um exemplo, eu uso o *podcast*, para gravar programas de rádio. É um projeto legal, pois os alunos simulam um programa de rádio real e depois todo mundo ouve no *podcast*. Outra prática didática que tenho com meus alunos é através da utilização do e-mail para a troca de informações em língua estrangeira. (Professor B, escola pública).

O educador “B”, inserido em uma cultura digital, procura dinamizar as aulas, e, para isso, utiliza os podcasts a fim de ensinar língua estrangeira. Segundo ele, os alunos apreciam bastante essa prática.

A Professora “D”, ao tentar acrescentar novidades em sua aula, com o emprego de recursos da informática, procura agregar esse uso ao seu planejamento de aula.

Eu uso o computador para fazer os meus planos de aula. E na escola, eu tenho o hábito de fazer PowerPoint para os alunos. Quando a gente tem acesso à sala de multimídia, levo música, vídeo. (Professora D, escola privada).

Nessa linha, a educadora propicia situações que envolvem o uso de tecnologias, organizando a circulação de saberes a fim de ressignificar o seu agir.

Nesse ponto, cabe dizer que, diante dos diferentes contextos de aprendizagem, a escola não pode ser a mesma, pois a instituição precisa se adequar aos novos padrões que abarcam as tecnologias digitais de informação e de comunicação, nas diversas práticas sociais.

Convém destacar que os alunos já nascem em uma era digital, ou seja, possuem *desktops, laptops, tablets, smartphones* e outros recursos de última geração. Segundo Prensky (2010, p. 61), “Os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi desenvolvido”, visto que, para os discentes, as novas tecnologias estão inseridas em sua vida de

forma corriqueira. Ressaltamos, ainda, que muitos desses alunos conseguem realizar várias tarefas ao mesmo tempo, como, por exemplo, escutar música, digitar um texto e ainda fazer alguma outra atividade. Wang (2006) assim define a situação atual vivida no ambiente escolar:

Por outro lado, enquanto cada vez mais crianças jogam vídeo games e jogos em computador e via Internet, as escolas com ensino tradicional enfrentam diversos problemas. Uma das causas apontadas para a dificuldade de aprendizado é o fato de que a escola não “fala” a linguagem dos alunos, cujas vidas estão centradas na tecnologia. De fato, os alunos atuais mudaram de perfil, não só em termos de bagagem de habilidades em ferramentas tecnológicas, que já possuem quando entram nas escolas, mas também em termos de bagagem contextual. Basta observar que grande parte das crianças com 4 ou 5 anos já assistiu a mais de 5 mil horas de televisão, obtendo informações sobre os mais variados assuntos. (WANG, 2006, p. 01).

Todavia, é possível que nem todas as escolas estejam acompanhando esse avanço tecnológico junto a seus alunos. Por exemplo, a Professora “D” encontra algumas dificuldades em relação à infraestrutura, como podemos observar a seguir:

A escola esse ano irá possuir um laboratório um pouco melhor. Então, creio que vamos ter mais acesso. As idas ao laboratório são marcadas de acordo com a demanda, é uma sala só para a escola toda, por isso, ficamos limitados em questão de horário. Quando não consigo levar os alunos para a sala de informática, eles levam o material impresso [...]. Eu gostaria de ter mais acesso à sala de multimídia, porque minha aula iria render mais. A minha aula é muito chata, muito cansativa, se eu ficar somente em quadro com eles, os alunos quase morrem. (Professora D, escola privada).

A professora “D” tenta ultrapassar os limites do uso de determinadas tecnologias, isto é, procura aproveitá-las, considerando a realidade da escola. De acordo com essa docente, se ela pudesse, utilizaria mais as TICs com os seus alunos, e, então, eles poderiam ficar mais motivados, haja vista uma aula em um ambiente informatizado.

Com base nos dizeres da docente, a infraestrutura atende de forma frágil a demanda dos professores. Durante a entrevista, ficou claro que ela gostaria de utilizar as novas tecnologias de maneira mais assídua. Porém, ao analisarmos os seus dizeres, notamos que o conceito de integração das novas tecnologias volta-se mais à noção de laboratório de informática, ou seja, *desktop* (parte física). Isso nos faz retomar as palavras de Buzato (2006), quando ressalta que:

Nós educadores, e/ou formadores de educadores, às vezes também pensamos nas novas tecnologias de forma um pouco ingênua, as vemos como instrumentos meramente técnicos, e, portanto, neutros cultural e ideologicamente, que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre fez. (BUZATO, 2006, p.01).

Para esse autor, é incoerente ligar o computador e apresentar, por exemplo, a tela do *Microsoft Word*, propondo um ditado como atividade. Considerando Buzato (2006), para o aprendizado do estudante, essa prática pedagógica seria insuficiente, pois o aluno, hoje, tem contato com outras formas de escrita, como o *WhatsApp*.

Por isso, na sociedade da informação e comunicação é interessante que os docentes possuam conhecimento de ferramentas colaborativas, como por exemplo, *Google Drive*, *Prezi* etc. A *Web 2.0* proporciona essa nova maneira de usar as novas tecnologias, o que poderia facilitar o fazer docente dos educadores, mediante o uso das TICs, já que os professores não precisariam ter um aparato tecnológico à sua disposição.

Por outro lado, podemos verificar, no relato a seguir, que, há escolas com infraestrutura adequada ao uso da tecnologia, e, também, uma docência com uma visão mais clara sobre o processo da apropriação das TICs.

Nos dois colégios tem datashow. Eu não me preocupo em ir para o laboratório de informática, pois em todas as salas tem computadores com acesso à Internet. Então, eu gosto de trabalhar com jogos online. (Professora A, escola privada).

A Professora “A” deixa claro que, nas escolas em que leciona, há disponíveis recursos e acesso para o uso das novas tecnologias. As salas são

equipadas com desktop e Internet, portanto, ela não tem a necessidade de direcionar os alunos para o laboratório de informática. Sem transtornos, pode fazer uso de vários recursos oferecidos pela Internet, como, por exemplo, os jogos on-line.

Frisamos, ainda, que, o uso das *TICs* requer habilidades específicas do professor, em relação às novidades tecnológicas. Podemos citar a lousa interativa, as mesas de alfabetização ou até mesmo o projetor multimídia, que, quando utilizado de maneira planejada e com objetivos, se constitui como instrumento de interação, e não somente de leitura.

Porém, importa lembrar que não basta inserir equipamentos tecnológicos nas escolas públicas ou privadas se, paralelamente, não ocorrer um investimento na capacitação dos profissionais. É importante ensinar a esses professores a usarem os recursos de forma didática, com metodologias diferentes, e ainda, conscientizar os educadores sobre o seu papel, em diferentes cenários. Buzato (2006), nesse viés, nos instiga a refletir sobre essa capacitação:

É certo que a formação de professores deve contemplar um "currículo" cuidadosamente montado a fim de fomentar habilidades de leitura e escrita no meio digital, mas, como sabemos, ensinar e aprender não são sinônimos de exercer habilidades: são práticas sociais que dependem da relação entre professor – aluno, ao mesmo tempo em que a estruturam. Quando integramos letramentos digitais às práticas escolares e de formação de professores, a autoridade do professor e do formador (no sentido institucional, mas também no sentido de ser o "autor" de uma "obra") já não se manifesta apenas na definição e supervisão de um "percurso", mas também, e crescentemente, na concepção, justificação e comprometimento com "projetos" para os quais muitos percursos são possíveis. (BUZATO, 2006, p. 10)

Esse autor acredita que o professor precisa ser um mediador do conhecimento. Assim, as estruturas hierárquicas devem ser rompidas. Alunos e docentes precisam se ajudar mutuamente, de forma colaborativa, e isso inclui a reflexão sobre o agir docente e a inserção das *TICs* na grade curricular. Nas entrevistas, entendemos que os docentes não recebem capacitação, como

também, não possuem essa visão de professor formador. Notamos que nas escolas que os professores da pesquisa lecionam há recursos disponíveis, entretanto, alguns docentes não sabem usar o que a escola tem para oferecer.

Nunca tivemos um curso para usar as TICs. Tivemos um treinamento para usar o portal da escola. (Professora D, escola privada).

No discurso da Professora “D”, há indícios de que o corpo docente não recebe orientação para lidar com as novas tecnologias. Segundo a educadora, o treinamento acontece de forma muito rápida. Ela salienta que, no último “curso”, houve um único momento de trocas entre a consultora e as professoras.

O portal é ótimo. O material é muito bom e é para atender todo mundo. Porém, o único treinamento que tivemos foi através de uma consultora do que veio de São Paulo apresentar os recursos do portal. Nunca tivemos curso para usar as TICs. (Professora D, escola privada).

Apesar dos dizeres apontarem para uma representação negativa, em relação ao treinamento, a docente reconhece a positividade do portal da escola. E, nele, há muitas possibilidades de diálogos com as suas disciplinas. Diante disso, podemos dizer que a educação precisa integrar o espírito investigativo à reflexão sobre a prática. A formação docente requer aprimoramento do saber fazer. Se por um lado existem as fragilidades, que envolvem infraestrutura e treinamento, por outro, há a oportunidade de aprendizagem, pautada nas relações dialógicas entre professor e aluno; docente e equipe pedagógica; educadores e pais/responsáveis. Nesse viés, a cultura do ensinar e do aprender exigirá abertura e nova postura: educadores e discentes produzindo, e, ao mesmo tempo, fazendo parte do processo de construção do conhecimento.

Algumas considerações...

A questão da apropriação das novas tecnologias perpassa e ultrapassa a infraestrutura das escolas, a formação docente e a capacitação da equipe

pedagógica. Conforme observado na pesquisa, existem várias dificuldades que ainda precisam ser superadas pela inserção das TICs na educação. Podemos citar, por exemplo, a infraestrutura, isto é, quando a instituição adquire algum equipamento ligado às novas tecnologias e restringe o seu uso. Isso tende a desmotivar o educador.

Outro ponto, aqui, se refere à formação. Ouvimos vários desabafos de professores relatando que não usufruíram de uma preparação adequada para lidar com as TICs. No entanto, de acordo com os relatos nas entrevistas, percebemos que os docentes têm vontade de utilizá-las em suas aulas, como também reconhecem a importância dos seus impactos na educação.

Outra questão a se destacar é o incentivo das instituições. Estas precisam investir em cursos que possam capacitar os educadores para o uso de ferramentas multimídia; iniciação à linguagem de programação e a produção de material digital. Algumas escolas até oferecem algum tipo de treinamento, mas isso ocorre de forma muito rápida, e, o professor, muitas vezes, não consegue acompanhar o ritmo do curso. Seria necessário um projeto que incluísse um profissional, com didática específica, para lidar com os diferentes letramentos desses educadores. Essa formação deveria privilegiar ferramentas de trabalho on-line gratuitas, tutoriais e exemplos de planos do universo da multimídia.

Lembramos que o sistema escolar carece ter um projeto viável, isto é, que seja possível de ser aplicado, considerando a realidade institucional. Além disso, a formação deve contemplar toda a equipe pedagógica, pois cada um tem o seu papel no processo de aprendizagem.

Destacamos que os recursos tecnológicos estão disponíveis para a sociedade. O importante é utilizá-los de maneira consciente, atendendo o planejamento. Não basta levar o computador para sala e ministrar uma aula mais “animada”.

E, assim, acreditamos que um dos grandes desafios das instituições de ensino superior, nas áreas de licenciaturas, principalmente, é fazer com que os conteúdos curriculares abarquem a utilização das novas tecnologias, dialogando, inclusive, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

As TICs se desenvolvem rapidamente e muitos professores acabam ficando desatualizados, ou até mesmo acomodados, no momento de ministrar

uma aula. Dessa forma, Chakur (1995, p. 80) enfatiza que “é possível que a formação básica do professor não dê mais conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a evolução das condições do exercício do magistério”.

Diante desse contexto, reiteramos que o aprimoramento docente não acontece de um momento para outro, mas sim, em longo prazo, desde seu ingresso na universidade até a formação continuada, abrangendo cursos de aperfeiçoamento, palestras, congressos etc. Arriscamo-nos a dizer que essa “formação”, pautada numa capacitação, envolve uma nova configuração social, e, deve abarcar o cotidiano do indivíduo, independentemente da profissão.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- BAWDEN, David. *Origins and concepts of digital literacy*. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.
- BORGES, J.; SILVA, H. P. Informação e mudança: estudo da efetividade dos programas de inclusão digital em Salvador-Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28. 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2005. p. 01-15.
- BUZATO, Marcelo El Khouri *Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital*. IEL/UNICAMP, Março de 2006. Mimeo.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: Linguagem e Letramento na inclusão digital*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo de professores de 5ª a 8ª séries. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 77 a 93, 1995.
- COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez.2007.
- KLEIMAN, Angela B. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2008. 342 p.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: UNESP, 1999.

- MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In: L. ALBARELLO et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155
- MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder*. Trad. Maria da Glória de Moraes. The voices of society: literacy, conscientiousness and power. Delta, v.14, n. 2, p. 331-338. 1998. (Original em inglês).
- MOREIRA, Carla Geralda Leite. *Gestão da informação aplicada a programas de inclusão digital no âmbito escolar*. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Sistemas de Informação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.
- PRENSKY, Marc. *“Não me atrapahe, mãe – Eu estou aprendendo!”*. São Paulo: Phorte, 2010.
- RIBEIRO, Ana Elisa F. *Navegar lendo, ler navegando*. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção Indie).
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136p.
- RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. (Org.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 192p.
- SILVA, Bento. Ecologias da comunicação e contextos educacionais. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 2, n. 3, jan./jun 2005.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade: Campinas*, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.
- SOARES Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.
- STREET, Brian Vicent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.
- TFOUNI, Leda Verdiani *Letramento, escrita e leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. 256p.
- TRINDADE, Elizabeth Sarates Carvalho. *O professor e o desafio da própria apropriação tecnológica*. Revista *Ágora*. Porto Alegre. Ano 2, p.17-37, jan/jun.2011.

Recebido em: 29/05//2020

Aceito em: 13/07/2020

O desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais¹

The development of reading and writing skills and abilities in digital environments

Nilian Pereira Guimarães²
Geane Valesca da Cunha Klein³

Resumo: Diante da dificuldade crescente de avaliar a confiabilidade e credibilidade de textos e sites, bem como de proceder leituras multimodais e hipertextuais, importa pensar sobre o papel da escola no desenvolvimento do letramento digital. Partimos da hipótese de que para o letramento digital ocorrer os usuários precisam compreender o funcionamento destes textos, apropriando-se de estratégias de leitura que lhes permitam desenvolver habilidades e competências leitoras. Consideramos ser necessário que os professores incorporem o uso das tecnologias em sala de aula, promovendo práticas de leitura e escrita em plataformas digitais e ampliando as potencialidades de comunicação, interação e aprendizagem nas redes sociais. Nosso objetivo principal foi refletir sobre os desafios de educar na era da informação, ponderando especialmente sobre as questões relativas ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e tomamos por base os estudos desenvolvidos por Coscarelli (2016), Soares (2010), Spadaro (2013), Dudeney et al (2016), e Rojo (2013).

Palavras-chave: Letramento digital; Competências e habilidades; Leitura e escrita.

Abstract: Given the increasing difficulty of assessing the reliability and credibility of texts and websites, as well as of carrying out multimodal and hypertext readings, it is important to think about the role of schools in the development of digital literacy. We start from the hypothesis that for digital literacy to occur, users need to understand how these texts work, incorporating reading strategies that enable them to develop reading skills and abilities. We believe it is necessary for teachers to incorporate the use of technologies in the classroom, promoting reading and writing practices in digital platforms and expanding the potential for communication, interaction and learning in social networks. Our main objective was to reflect on the challenges of education in the age of information, giving special attention to issues related to the development of reading and writing skills and abilities. We use as a methodological procedure the bibliographic research and we refer to the studies developed by Coscarelli (2016), Soares (2010), Spadaro (2013), Dudeney et al (2016), and Rojo (2013).

Keywords: Digital Literacy; Skills and abilities; Reading and writing practices

¹ Esse artigo foi elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em banca no ano de 2018 sobre os desafios de ensinar na era da informação, de autoria de Nilian Pereira Guimarães, sob a orientação de Geane Valesca da Cunha Klein.

² Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, UNIR/PVH.

³ Graduada em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Atualmente é Professora Adjunto II do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, campus Porto Velho.

Introdução

Com a facilidade de pesquisas na *internet* por meio aparelhos e dispositivos diversos e cada vez mais portáteis, deparamo-nos com a problemática da enorme quantidade de informações dispostas na rede e com os desafios de compreender o funcionamento desses textos que circulam nos espaços digitais. Uma dificuldade crescente diz respeito aos processos de avaliação da confiabilidade e credibilidade de textos e *sites*, uma vez que as *Fake News* estão cada vez mais disseminadas e utilizando de técnicas que criam a impressão de verdade. Ademais, falta a grande parte dos usuários o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam proceder leituras multimodais e hipertextuais.

Dito isso, entendemos ser pertinente repensar a relação que mantemos com os dispositivos eletrônicos e o modo como lidamos com as informações disponibilizadas nos diversos espaços virtuais. Para orientar nossa reflexão sobre essa perspectiva, tomamos alguns questionamentos como norteadores deste estudo: Como ler e interpretar os textos que são produzidos e/ou circulam nos espaços da internet? De que maneira podemos promover o letramento digital? É possível enfrentar os desafios de educar na era da informação? De que forma?

Partimos da hipótese de que para o letramento digital ocorrer torna-se primordial conhecer a estrutura e o funcionamento dos textos que circulam nos espaços digitais, de modo que o sujeito possa se apropriar de estratégias de leitura que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras adequadas aos diferentes propósitos. Para tanto, o conhecimento sobre o uso das tecnologias em sala de aula urge ser construído, a fim de proporcionar o letramento digital. Vale destacar que, ao propor práticas de leitura e escrita em plataformas digitais, as potencialidades de comunicação, interação e aprendizagem nos ambientes da *internet* são descortinadas e os sujeitos envolvidos no processo ampliam seus conhecimentos e habilidades. Não podemos esquecer que os alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou mesmo adultos, estão cada vez mais conectados à *internet* em dispositivos portáteis como os *smartphones*. Destarte, as práticas de leitura e escrita eletrônica estão

cada vez mais frequentes e a escola não pode abdicar de seu papel como promotora de conhecimentos e, sobretudo, como (trans)formadora de sujeitos.

Cabe lembrar que essas práticas de leitura e escrita devem levar em conta a compreensão, interpretação e produção de textos multimodais e hipertextos, os quais sejam veiculados em seu espaço natural de circulação, seja ele uma rede social, uma postagem em *blog*, um comentário em um *site* de notícias, um bate-papo em uma ferramenta *Messenger*. Neste cenário, torna-se imprescindível que o usuário perceba as diferentes linguagens da *internet* e possa entrar em contato com as diversas ferramentas midiáticas, ampliando as potencialidades de compreensão, interpretação e produção textual. Assim, é interessante que, ao lado das formas mais tradicionais de texto, os hipertextos e as textualidades construídas na intersecção da linguagem verbal com outras formas de linguagens, tais como imagens, sons e vídeos sejam trabalhados em suas particularidades de funcionamento.

É indubitável que a tecnologia desperta a atenção dos alunos e, desta forma, se o professor utilizar ferramentas e dispositivos eletrônicos como aliados na educação, incluindo textos multimodais e hipertexto nas aulas, possivelmente ampliará a participação e interação dos alunos. Mediante isso, podemos dizer que a importância desse estudo está em promover a discussão sobre questões referentes ao letramento digital e ao uso das tecnologias de informação na educação. Além disso, a pesquisa se justifica dada a atualidade da temática, uma vez que a incorporação da tecnologia e o uso dos ambientes e plataformas digitais vêm sendo amplamente discutido em diversas áreas da educação.

Nosso objetivo principal foi refletir sobre os desafios de educar na era da informação, ponderando especialmente sobre as questões relativas ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. Como objetivo específico nossa intenção foi discutir o modo como lidamos com as informações disponibilizadas em diversos espaços virtuais, pensando acerca de estratégias adequadas para ler e interpretar textos multimodais que são produzidos e/ou circulam nos espaços da *internet*, além de problematizar acerca do Letramento digital como uma necessidade da era da informação, sugerindo maneiras de promovê-lo em espaços escolares, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Nosso intuito de compreender e associar o Letramento digital e os desafios de educar na era da informação levou-nos a adotar uma abordagem qualitativa de interpretação. Vale esclarecer que a base de nossa pesquisa é bibliográfica, entretanto consideramos estudos de caso que já foram realizados a respeito da mesma problemática de pesquisa por nós destacada, permitindo-nos ter uma visão mais ampliada do tema. A principal técnica de pesquisa utilizada foi a documentação indireta, executando o levantamento de informações sobre o tema por meio da pesquisa bibliográfica em livros, revistas científicas e *sites* que abordam a temática estudada.

Tendo em vista organizar a discussão central da temática apresentada nessa pesquisa, iniciamos apresentando a concepção de letramento, conforme entendimento de Soares (2010) e a contribuição de Santos (2007) sobre os diferentes gêneros textuais e seus usos escolares; em um segundo momento apresentamos algumas reflexões a respeito do letramento digital, consoante o pensamento de Coscarelli (2016), abordamos a respeito do letramento em hipertexto, conforme a perspectiva de Dudeney *et al*, e refletimos sobre a questão da multimodalidade, de acordo com Coscarelli (2016). Ainda no segundo tópico, valemo-nos do trabalho de Spadaro (2013) para discutir brevemente acerca da *web 2.0* e dos novos gêneros ou gêneros digitais. Na terceira seção discutimos algumas estratégias de leitura e escrita nos espaços da *internet*, pautados nas considerações tecidas por Queirós (2001), bem como da exploração dos espaços da *internet* e da discussão acerca de seu potencial pedagógico. Por fim, tratamos acerca da relação entre letramento digital e educação, procurando responder ao questionamento que orientou nossa empreitada: como desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais?

Concepção de Letramento

Vivemos em uma sociedade na qual o contato com a leitura e escrita se faz uma constância em nosso cotidiano, haja vista que a todo o momento somos instados a ler – seja um letreiro, um cartaz, uma placa ou a bula do remédio, uma receita de bolo, um manual de eletrodoméstico, a folha de jornal que embrulhou

o peixe. Não conseguimos ficar indiferentes diante do escrito, se há um texto, ele pede para ser lido. Entretanto, devemos lembrar que ler não corresponde estritamente ao ato mecanizado de decodificar sinais e códigos. Quando desenvolvemos a habilidade de interpretar o que é lido, compreendemos que a leitura excede o visual, permite questionar, aguçar a curiosidade, despertar o prazer ou a raiva. Enfim, realizar um ato de leitura nos permite ampliar a percepção do mundo e refletir sobre a nossa condição de sujeito. É nesse sentido mais ampliado que as práticas de leitura nos levam ao conceito de letramento, definido por Soares (2010, p. 18) do seguinte modo:

Letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-** do latim *littera*, e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

O conceito de letramento permite pensar sobre o impacto que a leitura e a escrita têm na sociedade. A compreensão de que tais práticas não se restringem à escola, levam-nos a repensar maneiras de transformar a escola em um espaço de interação. Em verdade, o letramento ocorre na medida em que o sujeito se apropria da leitura e escrita, sendo capaz de utilizar essas habilidades em diversas situações sociais. Aqui vale destacar a necessária distinção entre ‘letrar’ e ‘alfabetizar’. Ainda que a alfabetização só tenha sentido quando associada ao letramento, essas palavras possuem significados diferentes. Soares (2010, p. 39-40) esclarece sobre essa diferença ao afirmar que:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a

escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Como podemos constatar, a alfabetização permite ao sujeito desenvolver a habilidade de leitura e escrita. Destarte, quando a pessoa passa pelo processo de alfabetização, conhece o código linguístico o qual lhe permite ler e escrever, enquanto exercícios de (des)codificação. Entretanto, nesse sentido estrito, as ações de ler e escrever mostram-se como mnemônicas – o indivíduo não realiza uma prática de leitura vinculada ao exercício social, apenas (re)conhece o sistema alfabético. A prática de letramento permite ao sujeito ir além desse conhecimento estrito sobre o código, pois considera o contexto social no qual se realizam as práticas de leitura e escrita. Entretanto, antes de serem excludentes, alfabetização e letramento são conceitos complementares. Soares (2010, p. 42) esclarece que

Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de "pendurar" sons em letras ("ganchos"); costuma ser um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas ("um martelo quebrando blocos de gramática"). Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos [...].

Podemos perceber que o reconhecimento das letras se constitui como um caminho para o letramento, cabendo aos professores a promoção de situações que colaborem para o letramento do aluno, permitindo-lhes fazer uso dessas práticas em diferentes circunstâncias sociais. Desta forma, o desejável é que junto ao processo de alfabetização aconteça o letramento. Santos (2007, p. 98) comenta que alfabetizar letrando significa "oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético". Por meio do contato com diferentes textos os alunos encontram a possibilidade de conhecer a escrita

em suas diversas formas e funções, compreendendo seus usos variados, tendo a possibilidade de utilizar a escrita em diversas situações na sociedade e de refletir sobre o que estão lendo.

Devemos mencionar ainda que para ser considerado letrado, o sujeito não precisa necessariamente ser alfabetizado. Há pessoas que não sabem ler e escrever, mas inserem-se em situações de letramento, pois sabem conferir o troco no mercado, conseguem fazer uma ligação usando um telefone fixo ou celular, sabem como funciona uma carta, por exemplo, e ditam-na para uma pessoa que saiba escrevê-la. Enfim, embora a pessoa não alfabetizada não consiga utilizar o código, vivencia situações de letramento, uma vez que a nossa sociedade se organiza deste modo. Embora não seja uma condição absoluta, a alfabetização permite que o indivíduo possa participar de forma independente nas práticas de letramento. Assim, para compreender que o letramento é uma ampliação da alfabetização e promovê-lo a contento, torna-se imprescindível repensar sobre os métodos de ensino.

Santos enfatiza que “a leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão” (2007, p. 20). Desta feita, importa que o aluno conheça a forma e a finalidade dos diferentes gêneros textuais de modo a conseguir relacioná-los às diferentes situações do cotidiano, refletindo sobre o uso da escrita em diferentes instâncias sociais. Para que isso seja possível, a leitura deve transcender o exercício de decodificação pura e automática, permitindo ao sujeito leitor agir e interagir no mundo por intermédio da palavra. Para tanto, o acesso aos mais diversos gêneros deve ser permitido pelo professor, atendendo “[...] às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas” (SANTOS, 2007, p. 50).

Embora há muito já se preconize um ensino de língua que leve em conta a diversidade e funcionalidade dos gêneros textuais, a fim de que sejam desenvolvidas as competências linguísticas, textuais e discursivas, a escola ainda insiste em um ensino de língua cujo centro corresponde ao padrão normativo gramatical. A inserção de textos que circulam na sociedade nas aulas

ainda é tímida e quando ocorre não é o centro da prática pedagógica. Ademais, continuam a ser realizadas avaliações cujo objetivo principal seja averiguar em que medida os alunos estão respeitando a norma padrão de escrita. É evidente que os alunos precisam saber usar as regras gramaticais – até porque ela é exigida em vários ambientes. Contudo, além de repassar esse tipo de conhecimento, a escola deveria possibilitar que os alunos pudessem participar das diferentes práticas sociais de leitura e escrita, cuja finalidade não se reduzisse à atribuição de notas ou conceitos, mas objetivasse integrar os alunos na sociedade, contribuindo para sua formação cidadã.

Em um cenário no qual as inovações tecnológicas e a imersão no mundo digital se fazem cada vez mais presentes – e diante da quantidade de informações e das possibilidades cada vez mais atrativas da cibercultura⁴ -- urge despertar no aluno o interesse pela leitura e escrita, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades condizentes com o atual momento que vivemos. Desta feita, para além do trabalho com os gêneros textuais mais tradicionais, há que se pensar também na importância de promover o letramento digital, usando estratégias de leitura diferenciadas, adequadas e atrativas.

Letramento Digital

O letramento digital corresponde às práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Para ser considerado um letrado digital, o sujeito precisa dispor do conhecimento necessário para utilizar dispositivos eletrônicos e esse domínio deve lhe permitir utilizar os dispositivos no cotidiano, a fim de facilitar a vida, ampliar conhecimentos, obter informações e experimentar formas alternativas de comunicação e interação social. A respeito disso, Coscarelli (2016, p. 21) aponta que:

O letramento digital parte desse pluralismo vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a

⁴ **Cibercultura** refere-se a uma nova cultura que surgiu com o uso da rede de computadores, celulares, *tablets* e outros dispositivos pode-se dizer também que é o estudo que está associado à internet e outras formas de comunicação através das redes.

barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informações relevante e confiável na *web*, navegar em um site e pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Assim, para o letramento digital ocorrer é necessário tanto o manuseio de dispositivos eletrônicos, quanto a compreensão acerca dos conteúdos disponíveis na *internet*, pois há muitas informações não relevantes, incorretas ou falsas (as chamadas *Fake News*) disseminadas na rede. O usuário precisa saber selecionar as informações e desenvolver habilidades próprias do espaço digital. Assim, “diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no *Facebook*, selecionar *emoticons* no *WhatsAspp*, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários)” (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Para ocorrer o letramento digital é necessário mais do que possuir um dispositivo, é preciso desenvolver habilidades de leitura e escrita, aliadas ao conhecimento sobre o funcionamento dos dispositivos eletrônicos e a apropriação de modos de uso e aplicações. É importante também salientar que a leitura em dispositivo é diferente da leitura em papel, sendo imprescindível considerar o funcionamento dos hipertextos e textos multimodais, constantes no espaço digital.

Dudeny *et al.* (2016, p. 27) afirmam que o letramento em hipertexto consiste na “habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato”. Assim, o letramento em hipertexto parte da leitura do texto utilizando os *hiperlinks*, a fim de aumentar o propósito comunicativo. Vale destacar que o hipertexto se refere a um texto que integra um conjunto de informações dispostas em uma unidade: palavras, imagens, sons. Vale lembrar que o hipertexto não é exclusividade dos ambientes de *internet*, embora neles esse formato seja mais evidente. Um hipertexto corresponde a uma organização textual que permite uma interação maior com o

leitor. Assim, ao ler um texto no espaço digital, o leitor deve ter a consciência de que a informação não estará apresentada estritamente de maneira linear, sucessiva.

Um leitor competente no espaço digital compreende que é possível obter outras informações através de *links* disponíveis no próprio texto, os quais abrem espaço para o leitor conduzir sua leitura de maneira particular – selecionando e organizando as informações, que podem ser dispostas em outras formas, modalidades ou linguagens, como imagens e sons. Embora o hipertexto ocorra com maior frequência em ambientes de *internet*, estamos em contato com hipertextos mesmo antes do advento da rede mundial de computadores, uma vez que a hipertextualidade já existia em outros suportes textuais mais tradicionais. Assim,

Coscarelli (2003), Ribeiro (2005) e Koch (2002) defendem a ideia de que hipertextualidade está tanto nos ambientes impressos quanto nos digitais. Defendem ainda que todo texto e toda leitura são hipertextuais. Recursos como nota de rodapé, índices, paratextos, imagens, citações, referências bibliográficas são exemplos de como a hipertextualidade se apresenta nos materiais impressos. Uma vez que os leitores são muitos e suas leituras variam conforme suas intenções e particularidades, também não podemos afirmar que a leitura é linear. (COSCARELLI, 2016, p. 22).

Como podemos inferir, as leituras hipertextuais podem se desenvolver a partir de suportes textuais impressos e digitais, os quais não seguem uma estrutura linear, de modo que alguns leitores podem não praticar as mesmas ações que outros. Assim, o sentido irá se compor na medida do interesse de cada usuário durante a leitura.

Ampliando a discussão, devemos problematizar acerca da multimodalidade que vem a ser uma “profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, por exemplo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses” (COSCARELLI, 2016, p. 22). Isto é, a multimodalidade ocorre quando há inserção no texto de sons, imagens, cores, formatos de letras que permitem ao leitor diferentes interpretações. Deste modo,

a leitura de um texto multimodal requer que a pessoa saiba mais do que ler e escrever textos verbais, exige que esteja incluída na leitura da imagem, pois não só a linguagem verbal produz significados. Em verdade, os elementos visuais atingiram grande espaço nos dias atuais, a exemplo dos *memes*.

Outro exemplo de texto multimodal é o Infográfico⁵, “concebido por diferentes modos semióticos, sobretudo o verbal e o imagético” (COSCARRELLI, 2016, p. 45). Vale destacar que a partir da relação que o leitor estabelece entre a imagem e as informações verbais que lhe são oferecidas, o sentido do infográfico se constrói. Para tanto, o leitor precisa desenvolver habilidades que correspondem ao letramento digital como, por exemplo, “fixar o cursor nas imagens e clicar o *mouse* em *links*” (COSCARRELLI, 2016, p. 58) durante a leitura de textos visuais informativos para gerar coerência e, assim, poder associar a linguagem verbal com a não verbal.

Entendemos que na *Internet* ocorre toda uma reapropriação e reformulação dos gêneros textuais, de modo que, com o uso cada vez mais ampliado dos dispositivos portáteis e a emergência da chamada *WEB 2.0* se passou a falar em novos gêneros ou gêneros digitais. A *WEB 2.0*, segundo Spadaro (2013, p. 5), corresponde ao momento em que a *internet* se transformou em uma “rede de contatos sociais, local de participação e compartilhamento” – e isso significou um enorme passo na tecnologia que antes tinha uma estrutura mais rígida e sem interação, abrindo espaço para o que vivemos hoje, em termos de comunicação e interação em espaços digitais.

Destarte, as redes sociais estão inteiramente ligadas às relações com as pessoas, como afirma Spadaro (2013, p. 5) “uma rede social liga pessoas comuns (e, portanto, nem técnicos nem especialistas) dispostas a compartilhar pensamentos e, também, parcelas de suas vidas. Sua característica é estar aberta a todos tanto no uso quanto na construção”. Assim, as redes sociais fazem parte do mundo contemporâneo, principalmente na vida dos jovens que já crescem inseridos nesse novo modo de comunicação.

⁵**Infográfico:** textos visuais informativos com linguagens verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, *hiperlinks*, etc, em uma mesma forma composicional.

Portanto essas novas formas de leitura e escrita devem ser inseridas nas práticas escolares, com o objetivo de que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para a utilização de dispositivos eletrônicos com vistas a promover intervenções na sociedade – promovendo assim o letramento digital. O aluno que já apresenta um domínio de leitura nos formatos tradicionais de textos, precisa compreender a transpor essas habilidades para utilizar as ferramentas digitais e usufruir do que a tecnologia pode lhe proporcionar. Isso evidencia o quanto a alfabetização e o letramento estão associados, pois se torna difícil para uma pessoa que não sabe ler e escrever usar determinados recursos do computador, celular ou outro dispositivo, uma vez que há nos espaços digitais muitas informações em *hiperlinks* que exigem a interação com o usuário. Dessa forma, Coscarelli discorre:

A escola, ao repensar o ensino e a possibilidade de empregar esta nova tecnologia nas salas de aula ou como sala de aula, de forma cuidadosamente tecida, empresta conceitos da sociedade do impresso e repensa os impactos da escrita em meio digital. Os computadores oferecem diversidade de tratamento da imagem e do texto na forma de programas concebidos para escrever ou diagramar. Já a Internet constitui-se como novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos. (2011, p. 9).

Com isso, os alunos têm contato com os mais diferentes textos dispostos no espaço digital, estando aptos a desenvolver habilidades de leitura e escrita. Para se tornar ativo no mundo digital é indispensável saber utilizar as tecnologias e a escola exerce um papel fundamental nesse processo de formação digital. Importa considerar que não basta apenas utilizar o computador ou outros dispositivos eletrônicos na escola ou fora dela, deve-se projetar o uso das tecnologias de forma crítica e eficiente, almejando a autonomia dos usuários na sociedade. Deste modo, devemos destacar que o letramento digital exige readequações no formato de ensino-aprendizagem habitual, de modo a incluir estratégias que tornem os dispositivos eletrônicos e a *internet* em aliados na educação, com o intuito de que os alunos se apropriem da leitura e da escrita de

textos nas plataformas digitais e que também possam fazer uso adequado da tecnologia nas várias situações sociais.

Estratégias de Leitura e Escrita nos Espaços da *Internet*

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida cotidiana das pessoas e, principalmente, dos mais jovens. Deste modo, a escola precisa superar o medo pela inovação e encontrar formas para aproximar-se do cotidiano dos alunos, orientando-os a desenvolver diferentes formas de leitura e escrita. Tendo em vista que os espaços digitais possibilitam um contato com textos multimodais e multissemióticos, carregados de cores, imagens, sons etc, torna-se importante encontrar estratégias que favoreçam a construção do conhecimento e permitam aos sujeitos interagir e se desenvolver. Não há como negar que os alunos estão incluídos no mundo digital, então estimular a leitura e escrita nesses espaços pode ser uma forma de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem de diferentes conteúdos.

Cabe ao professor oportunizar situações que preparem o aluno para ler e escrever com propriedade nos diferentes gêneros textuais, inserindo-se nos espaços proporcionados pelas tecnologias digitais. Deste modo, os alunos podem executar diferentes leituras e escrever seus próprios textos, contando com o auxílio do professor como mediador no processo de utilização das tecnologias em sala de aula.

Para tanto, precisamos também ampliar o conceito de leitura. Queirós (2001, p. 162 *apud* MARINHO, 2001) considera que esse conceito deve abarcar “não só os textos verbais, mas também o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a fotografia, a música, o teatro, o cinema e o vídeo. Enfim, toda e qualquer semiose”. Dessa forma, é viável apresentar aos alunos textos com diferentes formatos e características, a fim de estimular a leitura gráfica, visual e sonora. Ademais, deve-se investir em atividades de leitura de hipertextos, os quais permitem o contato simultâneo com a leitura verbal e a não verbal. Queirós (p. 162-163 *apud* MARINHO, 2001) aborda que:

No universo multimídia, o sentido da leitura é deixado a cargo do leitor, que escolhe por onde navegar, geralmente a partir de imagens visuais, ícones que sugerem caminhos por onde se pode ir. Teoricamente não há um rumo certo, mas sim diversas virtualidades, sentidos que o leitor (aqui chamado navegador) poderá construir pela seleção sequencial dos links. Trata-se ainda de uma forma de ler já prevista nos mais antigos livros impressos, como a própria bíblia (com sua organização em capítulos e versículos, que possibilita o trânsito livre entre diversas unidades de texto).

O espaço digital proporciona ao leitor muitas possibilidades de leitura em tempo real, as quais lhe permitem interagir constantemente e direcionar sua própria leitura buscando outras informações por meio de *hiperlinks*, expandindo a capacidade leitora. Os diferentes gêneros textuais que circulam no mundo digital podem ser encontrados em *blogs*, *e-mails*, *chats*, páginas específicas para desenvolver a leitura. Todos esses espaços podem ser utilizados em prol do conhecimento geral e específico sobre a língua.

Muito se tem falado sobre as influências que a *internet* exerce sobre a escrita. Assim como a leitura modificou-se com o impacto das tecnologias digitais, a escrita também apresentou mudanças com os avanços tecnológicos. Observa-se que a busca por agilidade levou a uma escrita digital repleta de abreviações, símbolos e sinais. Diante dessa flexibilidade maior, na *internet* os jovens se sentem à vontade para escrever *posts*, compartilhar fotos, produzir vídeos, gravar áudios, expor suas opiniões e assim interagir com várias pessoas de diferentes lugares ao mesmo tempo. Se incorporadas às práticas de ensino de língua, essa escrita mais flexível e dinâmica pode favorecer o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos –os quais podem ser levados a perceber e refletir sobre os usos adequados ou inadequados considerando os diferentes espaços nos quais a escrita se realiza. Um trabalho coordenado pode proporcionar a constatação de que mesmo nos ambientes digitais há espaços que exigem maior formalidade no uso da linguagem e adequação à norma padrão – e isso pode servir como incentivo para que o aluno desenvolva habilidades comunicacionais considerando os diferentes registros impostos por normas e convenções sociais.

Pensando em estratégias de escrita nos espaços da *internet* o professor pode problematizar a questão da oralidade e escrita, promovendo situações em que os alunos percebam a diferença entre ambas, como a escrita de textos em linguagem informal, confrontando o modo como eles conversam nas redes sociais com a escrita de textos em que a linguagem formal seja necessária. O importante é que os alunos saibam diferenciar as formas e registros da linguagem, de modo a saberem onde e quando utilizá-las. Para isso, é necessário que o professor permita o trabalho com diferentes linguagens.

Além disso, deve-se permitir o reconhecimento de que a forma da escrita de uma palavra pode acarretar uma alteração no sentido. Assim, mesmo que esteja em um ambiente digital, no qual a linguagem coloquial seja aceita sem maiores restrições, é necessário o domínio da escrita, o uso da acentuação ou dos sinais de pontuação. Uma frase interrogativa, por exemplo, se não estiver com o sinal de interrogação pode ser entendida como se estivesse expressando uma afirmação – o que resulta na mudança do sentido da frase. Esse tipo de situação é muito comum nos espaços da internet, principalmente nas redes sociais, que apresentam marcas de oralidade e configuram a chamada “escrita digital”.

A comunicação na *internet* ocorre principalmente sob a forma escrita, em conformidade com os espaços em que elas circulam. Assim, se o usuário estiver utilizando o *Twitter* por exemplo, poderá valer-se de uma linguagem informal e despreocupada com a norma padrão de escrita. É um espaço em que se discutem muitos assuntos da atualidade de forma interativa e objetiva. De maneira similar, no *Facebook* a pessoa tem autonomia de escrever como ela quer e sobre o que ela quer, discutir vários assuntos e compartilhar as escritas de outras pessoas. Entretanto, se o usuário for a um *site* jornalístico, ou artigos científicos, ele encontrará uma linguagem totalmente diferente, podendo perceber um maior cuidado com a escrita e o uso de citações ou outros argumentos de autoridade utilizados para embasar e dar credibilidade ao conteúdo.

Como a escrita na *internet* não segue um padrão, mas varia dependendo do ambiente e do grau de interação previsto entre autor e leitor, a mediação do professor se faz bastante importante, cabendo a ele orientar sobre as diferentes

formas de escrita nos espaços digitais, ampliando e desenvolvendo essa habilidade. O que é almejado é que os alunos saibam usar os mais diferentes espaços da *internet*, que saibam se colocar e escrever sobre vários assuntos utilizando a linguagem apropriada em cada espaço em que se insiram. Não podemos ignorar que a *internet* tem levado muitas pessoas a ler e escrever e isso contribui para que se apropriem da língua e tenham contato com os vários gêneros digitais. Ademais, nos espaços digitais são diversos os livros ou artigos disponíveis para leitura *online* ou para *downloads*, além dos inúmeros comentários sobre livros e filmes, os incontáveis *links* que permitem ao leitor criar um caminho de leitura particular e diferente a cada acesso, e as diferentes formas de interagir e aprender a conviver com a diversidade.

Por fim, a leitura e escrita no espaço digital faz parte do cotidiano das pessoas, principalmente os jovens que já nascem imersos nesse mar de informação. Sendo assim, torna-se muito importante incluir as produções de leitura e escrita nas mais diferentes situações de comunicação, usando a *internet* como aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois ela estimula a pessoa a buscar informações, a pesquisar e interagir com o mundo.

Letramento Digital e Educação

Temos que aceitar o fato de que na contemporaneidade os alunos não aprendem como antes, haja vista a existência de tantos atrativos a sua disposição, o contato facilitado e ampliado às informações e o acesso à *internet* nos leva a pensar sobre o atual quadro da educação, fazendo-nos refletir sobre as novas linguagens no meio digital e o dever da escola em promover o letramento digital.

O mundo digital e a *WEB 2.0* não fazem uso dos mesmos gêneros textuais que a escola ainda insiste em trabalhar com exclusividade. Os textos adaptam-se aos suportes e às necessidades, redimensionam suas características, mesclam linguagens. Assim, os novos gêneros ou gêneros digitais são os textos que circulam na *internet*, nas redes sociais (*facebook*, *twitter* e outras), em *blogs* e outras plataformas, os quais apresentam uma mescla ente textos verbais e não verbais. Além desses, podemos pensar também no *e-mail* (que tem se tornado

mais formal do que as ferramentas de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* e os diversos *Messengers*, em especial o do *Facebook*) e nos textos acadêmicos que exigem uma leitura mais linear e formal, mas sem perder o contato com os hipertextos e a multimodalidade.

A escola é um espaço no qual boa parte dos alunos pode ter maior contato com a leitura e, por isso, é necessária uma variedade de gêneros textuais a sua disposição. Nos dias atuais, importa refletir a respeito de um ensino que proporcione também o contato com textos de diferentes mídias, já que os textos impressos deixam de ser os únicos objetos de leitura encontrados na sociedade. Isso não corresponde a negligenciar o papel dos textos em suportes mais tradicionais, os quais não devem ser excluídos do processo ensino-aprendizagem. Ao contrário, é o universo digital que deve ser incluído. Ademais, o papel do professor continua a ser de suma importância, cabendo a ele atuar na promoção do letramento digital em sala de aula, aproximando o que os alunos lêem fora da escola com o que ocorre no interior dela. Coscarelli (2016, p. 27) salienta:

É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leituras plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela.

Como vemos, o professor, como mediador do conhecimento, tem o papel de integrar os alunos na leitura digital e desenvolver atividades que possam estabelecer uma relação com o contexto social em que os alunos vivem e, para isso, é necessário que saibam utilizar os dispositivos eletrônicos. Coscarelli (2016, p. 29) discorre que “reflexões individuais e compartilhadas sobre a própria prática requerem esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem”. Por conseguinte, o professor precisa ter vontade de mudança, deve buscar ajuda com quem sabe, além de estar sempre se atualizando. Sobretudo, é fundamental ter paciência, nada acontece de forma imediata, é necessário passar pelo processo de adaptação para depois obter resultados.

Vale destacar que a maioria dos alunos, ao contrário dos professores, está totalmente inserida no mundo digital: nesse espaço eles se comunicam, escrevem, lêem e interagem. Pensando nisso, apontaremos algumas sugestões para trabalhar os novos gêneros em sala de aula, de modo que possam ser ferramentas para auxiliar a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais.

Os memes podem ser uma boa estratégia para usar na escola. Eles têm sua origem na biologia evolucionista, quando Richard Dawkins (2006, p. 122) os conceituou como uma “unidade de imitação”. Os memes circulam no *facebook*, *twitter*, *instagram* e são semelhantes aos quadrinhos, no entanto trazem uma linguagem mais coloquial na perspectiva do humor e muitas vezes fogem da norma padrão, colocando palavras com desvios ortográfico e a conjunção da linguagem verbal com a não verbal.

O professor de Língua Portuguesa ao levar os memes para sala de aula poderá trabalhar as variações que a língua apresenta e abordar as diferenças entre a linguagem formal e informal, além de possibilitar a leitura visual. A maioria dos memes constitui-se de maneira multimodal, o que requer do leitor interpretação sobre as várias modalidades de linguagem nele contidas. Além disso, os memes permitem discutir temas da atualidade, com a finalidade de despertar o senso crítico nos alunos. Assim, os alunos poderiam guardar alguns memes no seu próprio dispositivo eletrônico para serem trabalhados na sala e depois criar uma página no *Facebook* com temas sobre “variação linguística” ou outros temas voltados para o ensino da língua portuguesa.

O *whatsApp* também pode ser uma ferramenta em sala de aula. Como é de conhecimento geral, trata-se de um aplicativo de mensagens instantâneas muito prático em que se conversa com a pessoa em tempo real quando ela está *online*, e quando está *off-line* a mensagem é recebida e lida posteriormente. Através dele é possível enviar imagens, textos, vídeos, áudios etc. É um meio de comunicação muito utilizado no dia a dia, sendo uma forma de linguagem rápida, os usuários formam mensagens fazendo uso de palavras abreviadas, *emoticons*, figurinhas e expressões próprias do ambiente da *internet*. Como é uma ferramenta de comunicação rápida, observa-se o pouco cuidado com as

regras ortográficas, o uso de acentos e de sinais de pontuação. Levando isso em consideração, o professor pode levar os alunos à reflexão sobre a comunicação virtual e como são resolvidos os possíveis problemas de comunicação decorrentes do não seguimento das regras gramaticais.

É importante também levar os alunos a perceberem que as características do *whatsApp* não podem interferir na escrita de textos na escola – aproveitando a oportunidade para problematizar o internetês. O professor pode criar um grupo com a turma para proporcionar um diálogo maior sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, estimulando os alunos a argumentarem sobre determinado assunto, tirar dúvidas, ajudar os colegas, compartilhar vídeos que facilitem a compreensão, compartilhar textos em formato digital, dentre outras possibilidades.

Os *blogs* são espaços no qual há grande interação entre quem escreve e quem lê, neles são postadas informações sobre qualquer assunto que se deseja escrever. Em geral, a plataforma de hospedagem do *blog* é totalmente gratuita, sendo necessário apenas fazer a inscrição com o *e-mail* para criar uma página pessoal. O ideal de quem tem um *blog* é estar sempre atualizando com conteúdos novos, com o propósito de que a interação seja maior e permita um diálogo mais profundo entre os seguidores e outros *blogs*. Assim, Spadaro (2013, p. 30) o define como:

[...] um espaço virtual, administrado autonomamente, que permite publicar uma espécie de diário pessoal ou, mais geralmente, conteúdos de qualquer tipo que aparecem em ordem cronológica, do mais recente ao mais antigo que são conservados num arquivo sempre consultável. Os conteúdos podem ser enriquecidos com ligações para outros blogs e outros sites dentro de uma falsa teia de conexões recíprocas. Conforme novos materiais são inseridos, os mais antigos se posicionam embaixo, até confluírem no arquivo semanal ou anual.

Dessa forma, o *blog* pode ser uma boa proposta na produção de leitura e escrita na escola, o professor pode apresentar para a turma o *blog* com um projetor e explicar o seu funcionamento. Recomenda-se que o professor tenha um *blog* para facilitar a compreensão dos alunos e estimular os alunos a criarem seus próprios espaços. Posteriormente, sugere-se que cada aluno crie sua

página pessoal e, a partir disso, o professor poderá selecionar temas para cada aluno escrever no seu próprio espaço – uma vez que os alunos tenham a compreensão de que seus escritos poderão ser lidos por muitas pessoas, provavelmente terão um cuidado maior ao escrever, buscando conhecer mais sobre o tema que irão falar. Espera-se que a capacidade discursiva argumentativa aumente e haja enriquecimento do vocabulário. Além disso, possivelmente os alunos terão sua comunicação ampliada e passarão a enriquecer as postagens com hiperlinks para outros *blogs*, vídeos e imagens.

Portanto, ao utilizar os novos gêneros ou gêneros digitais na escola pretende-se que os alunos além de desenvolver as competências de uso da linguagem saibam também utilizar os dispositivos eletrônicos nas práticas sociais, para que possam usar a comunicação nos diferentes contextos sociais em que vivem. Pois, de acordo com os PCNS (1998, p. 89) “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios”. Por isso a importância do letramento digital na escola destacando principalmente as aulas de Língua Portuguesa.

Considerações Finais

Iniciamos esta pesquisa tendo por objetivo refletir sobre os desafios de educar na era da informação. Propusemo-nos a ponderar a respeito das questões relativas ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, em especial no espaço digital. Nesse sentido, perpassamos pela discussão sobre o modo como lidamos com as informações disponibilizadas em diversos espaços virtuais, bem como procuramos apresentar algumas estratégias de leitura e interpretação de textos multimodais. Isso tudo esteve entrelaçado na reflexão sobre o letramento digital e sua relação com a educação, mais especificamente com as aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista apontar possibilidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais.

Sobre o primeiro dos questionamentos que colocamos como norteadores da pesquisa (Como ler e interpretar os textos que são produzidos e/ou circulam

nos espaços da internet?), cumpre salientar que para fazer leituras nos espaços digitais é necessário que o usuário saiba utilizar as ferramentas dispostas no computador, *tablet*, celular e qualquer outro dispositivo eletrônico, de modo que ocorra o letramento digital, pelo qual o leitor possua domínio sobre a máquina e possa fazer leituras de hipertextos, escrever em diferentes gêneros, obter informações, etc.

A respeito do segundo questionamento, qual seja: De que maneira podemos promover o letramento digital?, podemos dizer que é necessário mudar algumas práticas pedagógicas na escola, incluindo no cotidiano escolar as formas de leitura e escrita na *internet*, os chamados novos gêneros ou gêneros digitais. Para isso o professor deve estar a par dos recursos digitais, suas potencialidades, características, funcionalidades e limitações.

Sobre o último questionamento – É possível enfrentar os desafios de educar na era da informação? De que forma? – vale destacar que vivemos na era da informação, os professores não podem ignorar o fato de que os alunos estão inseridos no mundo digital e tão pouco devem distanciar as práticas de ensino dessas novas formas de leitura e escrita. Para lidar com esse desafio deve-se utilizar estratégias de ensino que adicionem textos que circulem nos espaços da *internet*, usando os dispositivos eletrônicos como aliados a fim de interagir com os alunos e eles com os conteúdos.

Ao chegar ao fim deste estudo, resta-nos evidenciar que inserir o letramento digital na escola certamente é um desafio. Coscarelli (2016, p. 28) afirma que “tomar os recursos digitais como objeto de ensino requer mais que apresentar aos alunos os gêneros que circulam nessas mídias ou ensinar a eles técnicas para lidar com os dispositivos e artefatos”. Ressalte-se que a leitura na *internet* pede seleção e verificação de informações, não requer apenas que os alunos conheçam os gêneros ou saibam como acessá-los, mas exige que eles se apropriem das práticas digitais no contexto social em que vivem. É necessário que a escola, enquanto um espaço promotor de práticas de leitura e escrita, passe a ver a tecnologia como uma aliada.

Acerca da necessidade de enfrentamento dos desafios de educar na era da informação, vale destacar que muitos professores ainda encontram dificuldade em utilizar os dispositivos eletrônicos, a maioria não consegue

acompanhar a era digital da mesma maneira como os alunos o fazem – e isso se torna um grande desafio que se impõe aos professores que ainda veem os dispositivos como meras ferramentas para executar o mesmo modelo tradicional de ensino que já conheciam antes das tecnologias digitais. Outro desafio que podemos comentar são as escolas que muitas vezes não possuem estrutura alguma para o professor promover o letramento digital. Em ambos os casos, a formação continuada e a disponibilização de recursos são fundamentais, principalmente na rede pública (normalmente mais sucateada e com pagamento de salários mais baixos aos professores).

Referências

- 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.
- COSCARELLI, Carla. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, C; RIBEIRO, E.A. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. São Paulo: Ceale Autêntica, 2011.
- DAWKINS, Richard. *O Gene egoísta*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Minas Gerais: Ceale, 2001.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, F. C; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SPADARO, Antonio. *Web 2.0: redes sociais*. São Paulo: Paulinas, 2013.

Recebido em: 11/05/2019

Aceito em: 26/09/2019

As Mídias Sociais e as Novas Formas de Construção e Disseminação do Preconceito Linguístico

Social media and New Ways of Building and Disseminating the Linguistic Prejudice

Camila Vescovi¹
Roziane Keila Grandó²

Resumo: As mídias sociais têm servido para disseminar variados pontos de vista. Entre elas está o YouTube, cuja circulação de conteúdo chama atenção o canal “*Não seja burro*” de autoria de Marcela Tavares. A discussão em tela busca compreender em que medida Marcela Tavares, em seu canal do YouTube, especialmente a edição nove, veiculada no ano de 2017, contribui para a circulação do preconceito linguístico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, cujo embasamento teórico ancora-se na perspectiva da educação linguística, tais como em Bagno (2015), Bortoni-Ricardo(2004), Antunes (2003), Possenti (1996), bem como em Jenkins (2015) e Castells (2003) em se tratando da influência da mídia nas práticas sociais contemporâneas. A partir da análise é possível perceber que a youtuber leva os internautas a crer em uma visão de língua homogênea, pois a intolerância contida no discurso da personagem, criada por Marcela Tavares, possibilita observar dois movimentos: uma abordagem temática dos conteúdos apresentados, na tentativa de contribuir com a formação normativista do espectador, ao mesmo tempo em que ocorre a tentativa de alcançar um discurso purista sobre a língua. Portanto, o preconceito incorpora-se nos discursos que circulam nessas mídias, contribuindo para a manutenção de estigmas sociais.

Palavras-chave: Preconceito linguístico; Mídias sociais; Marcela Tavares; Ensino da língua materna.

Abstract: Social media has served to disseminate various points of view. Among them is YouTube, whose circulation of content draws attention to the channel “Don’t be dumb” by Marcela Tavares. The on-screen discussion seeks to understand to what extent Marcela Tavares, in her YouTube channel, especially the edition nine, aired in the year 2017, contributes to the circulation of linguistic prejudice. This is a qualitative research, interpretative research, whose theoretical basis is anchored in the perspective of linguistic education, such as in Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2003), Possenti (1996), as well as in Jenkins (2015) and Castells (2003) on the influence of the media on contemporary social practices. From the analysis, it is possible to notice that youtuber leads *internet* users to believe in a homogeneous vision of language, because the intolerance contained in the character’s discourse, created by Marcela Tavares, makes it possible to observe two movements: a thematic approach to the contents presented, in an attempt to contribute to the normativist formation of the viewer, at the same time as the attempt to achieve a purist discourse on language occurs. Therefore, prejudice is incorporated in the discourses that circulate in these media, contributing to the maintenance of social stigmas.

Keywords: Linguistic Prejudice; Social Media; Marcela Tavares; Mother tongue teaching.

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pato Branco (FADEP) e Graduada em Letras português e literaturas de língua portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Especialista em Alfabetização e letramento pela Universidade ESAP. Cursa especialização em Literatura infantil e Gestão escolar pela universidade UNINA. E-mail: kmilla_vescovi@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4087-4354>

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2011). Atualmente é professora substituta do Curso de Letras Português e Literatura Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).E-mail: kekegrando@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6259-8878>

Introdução

A popularização da *internet* e o uso das tecnologias de comunicação, como celulares e computadores, cada vez mais práticos e adaptados à vida das pessoas, também respalda uma cultura participativa que nos deixou diante de uma mudança nas relações entre pessoas e a rede digital. Parte dessas transformações são produtos de uma sociedade acompanhada da globalização, das mudanças tecnológicas que ofereceram novas reflexões ao pensamento filosófico sobre como viver, alterando muitas bases sociais na produção cultural, nas artes, nas comunicações e no convívio em sociedade, ficando conhecida como pós-modernismo (ANDERSON, 1999).

Nesse contexto social, o pós-modernismo criou um sujeito dinâmico, múltiplo e que se constrói constantemente, conforme as relações que estabelecem com as culturas existentes. Em tempos de *internet* e acesso fácil, rápido e prático às informações, essas transformações pós-modernas abrem espaço para que os sujeitos se utilizem do meio digital como ferramenta para construção de discursos simbólicos e representativos, conforme a demanda cultural de determinados grupos, denominado, por Jenkins (2016), de cultura participativa.

Além disso, cabe enfatizar que a *internet* e o espaço digital ofereceram ao público uma participação e interação em diferentes esferas da comunicação midiática, onde as informações são facilmente criadas, editadas e distribuídas pelas plataformas *self-broadcast* de forma barata e rápida entre os usuários (CAMARGO *et. al.*, 2017). Vale destacar que o termo *youtuber* é uma designação popular para os criadores de conteúdos que se “profissionalizaram” com o uso desse espaço para a formação de opiniões, disseminação de conteúdos e aperfeiçoamento dessa cultura alternativa.

Esse espaço de interação reabriu a discussão sobre a linguística, já que, “a escrita no ambiente digital, mais do que a oralidade na interação face a face, torna-se um mecanismo de auto exposição dos usuários, ocasionando juízos de valor sobre usos “certos” e “errados” da língua” (BEZERRA; PIMENTEL, 2016,

p. 732), caracterizando, como no caso destes vídeos da Marcela Tavares, o preconceito linguístico. Mas o que é, afinal, preconceito linguístico? E de que forma as mídias sociais contribuem para que ocorra esse preconceito?

Para analisar como se constrói o preconceito linguístico, relacionamos alguns mitos que revelam o comportamento preconceituoso de certos segmentos letrados da sociedade frente às variantes no uso da língua, a partir da leitura de Bagno (2015), em seu livro *Preconceito Linguístico*. Depois buscaremos analisar um caso de uso de mídias sociais que colabora para a situação de preconceito e discriminação, decorrente do uso da língua, através do canal “*Não seja burro*”, de Marcela Tavares³, que se tornou destaque nas redes sociais. E, para este trabalho, escolhemos como escopo a sequência “*Não seja burro*”, especialmente a edição nove, em que se faz presente a problematização sobre preconceito linguístico.

Logo, a discussão sobre como esses discursos circulam e contribuem com a disseminação do preconceito linguístico pode auxiliar na compreensão dos espectadores, principalmente se os vídeos forem objeto de discussão e reflexão nas aulas de língua materna. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, conforme proposto por Bortoni-Ricardo (2008), analisamos a versão “9” do canal *Não seja burro* de Marcela Tavares, sob o olhar da Educação linguística, relacionando as práticas sociais e os significados que delas surgem.

No próximo item, discutiremos o preconceito linguístico e a relação com o ensino de língua, na sequência, trataremos da mídia como forma de influência social; depois, relacionaremos o preconceito linguístico aos mitos em torno do “certo e errado”. Por fim, trataremos a análise do vídeo 9, do canal *Não seja burro*, de Marcela Tavares, explorando como a *Youtuber*, ao discutir questões

3 Marcela se tornou influenciadora digital e atriz, criando conteúdos educativos e, ao mesmo tempo, engraçados, que influencia os internautas pelos vídeos que tratam de temas variados da língua portuguesa. Até o momento, ela já está entre uma das *youtubers* mais populares, com aproximadamente 27 milhões de visualizações, e vem apontando na carreira com shows de *stand-up*. Fonte: PORTAL R7. Fenômeno nas redes sociais, Marcela Tavares já faz planos para o futuro: "Namorar o Cauã Reymond". Diversão R7, São Paulo, 17 set. 2016. Disponível em: <<https://diversao.r7.com/pop/fenomeno-nas-redes-sociais-marcela-tavares-ja-faz-planos-para-o-futuro-namorar-o-caua-reymond-10072017>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

normativas de língua acaba construindo um discurso preconceituoso sobre os usos da língua.

O preconceito linguístico e a relação com o ensino de língua materna

A sociolinguística se estabeleceu como uma área de estudos e investigação sobre os fenômenos linguísticos e como se relaciona com o contexto social e cultural dentro de uma comunidade. A teoria sociolinguística surgiu na década de 1960, como uma espécie de antítese às teorias estruturalistas, tendo como objeto de estudo a diversidade e as variações linguísticas, passíveis de ser verificadas, descritas e observadas em seu contexto social (MOLLICA; BRAGA, 2003).

Apesar das transformações e reformas que o sistema educacional brasileiro vem sofrendo, as mudanças gradativas na aplicação e no desenvolvimento das práticas do ensino da língua materna, enfrentam algumas questões pontuais no processo de aprendizagem. Segundo Dias (1996), isso ocorre porque a escola não reconhece a diversidade linguística e trata a língua materna como homogênea, centrando seus esforços apenas à propagação da língua prestigiada pela tradição gramatical, tratando a variedade linguística como “formas incorretas”, como “erros” e “desvios”. Em outras palavras, a escola cria uma hierarquia linguística, considerando a norma padrão-culta como uma forma superior a todas as outras variedades e formas de manifestar a linguagem (DIAS, 1996, p.19).

O exercício reflexivo proposto pelos pressupostos da Sociolinguística está disposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, em que sugere ao aluno uma participação crítica e reflexiva diante das possibilidades e as variações linguísticas dentro de um mesmo idioma. Porém, quando a variação linguística é deixada de lado, relegada ao segundo plano e desprezada, torna-se parte da noção de erro linguístico, já que é vista como dissonante da norma-culta padrão. Para isso, Reis *et. al* (2011), discorrem sobre o ensino da variedade linguística, afirmando que:

É preciso ir além das regras gramaticais: o aluno deve ser capaz de um processo reflexivo. Ao compreender a necessidade de aquisição do padrão mais formal tanto na oralidade quanto na escrita, é preciso que o educando seja capaz também de compreender que todas as variantes linguísticas são legítimas, próprias da história e da cultura de um povo. Para essa compreensão, o contato com as formas variantes e a identificação de seus diversos contextos será um bom ponto de partida (REIS, *et. al.* 2011, p.11).

Se o falante nativo de uma língua é considerado um sujeito competente dessa língua, sendo capaz de compreender a gramática correta e a infração da norma gramatical de qualquer enunciado, podendo classificar esse enunciado como parte do funcionamento da língua, significa que a comunicação estabelecida está apta de acordo com o funcionamento da língua. Ou seja, se considerarmos essa reflexão à interpretação de Bagno (2015), conforme explica Silva (2011, p. 110), temos a compreensão de que “nenhum falante nativo comete o erro de falar a própria língua materna, assim como ninguém comete erros em andar ou respirar”.

Outro documento oficial que também alerta para a prática de ensino de língua, considerando a variação linguística, é a *Base Nacional Comum Curricular*⁴, ao lembrar que

[...] se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, **podem gerar discriminação e conflitos**, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista **o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem**, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de **participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva**. (BRASIL, 2016, p. 86, grifo nosso).

Isso nos permite dizer que o documento ressalta o caráter diverso e dinâmico da língua e a compreende como uma prática social, abordando a partir de seu uso e sua valoração para a construção das identidades linguísticas. A

4 A BNCC visa orientar os sistemas na elaboração das propostas curriculares (BRASIL, 2016).

esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004) faz um alerta para um cenário de piora na compreensão textual linguística, dando indicativos para a necessidade de se estudar o comportamento linguístico como um anunciador das classes sociais, afirmando que os diferentes grupos sociais fazem a apropriação da língua e a manifestam de diferentes formas. É necessário que o educador agregue ao ensino da língua materna as reflexões sobre a língua como um processo histórico de transformação, bem como um bem cultural, sem limitar-se as fronteiras do padrão linguístico. Ignorar toda a diversidade linguística, como a cultura própria do aluno, é desenvolver o preconceito linguístico no próprio ambiente de aprendizagem, podendo assim “decretar a morte da escola” (BRANDÃO, 2017, p. 07).

Bagno (2015) argumenta nessa mesma linha, com base em uma visão heterogênea de língua, provando como muitos mitos são perpetuados por gramáticos e que envolvem uma visão diferente de conhecimento sobre o que vem sendo estudado pela linguística desde o final do século XIX e início do XX. Dentre as desconstruções que o autor promove, destacamos a empreitada para demonstrar que a língua portuguesa falada no Brasil não é uniforme e homogênea como disposta pela gramática normativa. Além disso, o trabalho realizado com vistas a desmistificar os ditames populares segundo os quais “Brasileiro não sabe português” e que “Só em Portugal se fala bem português” revelam-se importantes contribuições e permitem a reflexão sobre o questionamento: Será que realmente o Brasileiro que não sabe falar ou é por que a compreensão da linguística está inerente ao entendimento gramatical?

A língua portuguesa, de acordo com a matéria *O português na opinião de quem vem de fora*, publicada em 2012, pelo jornal *Gazeta do Povo*, é um idioma complexo e o tempo de domínio da linguagem varia de falante para falante quando se trata de um não nativo quem está a aprendê-lo. Entretanto, quando nos referimos aos falantes nativos da língua portuguesa, Bagno (2015) desconstrói alguns dos ditames populares sobre a linguagem, como o preceito de que “o certo é falar assim porque se escreve assim” ou de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”; entre outros (BAGNO, 2015). Fica evidente que esse tipo de constatação popular decorre do entendimento de que

a gramática define a linguagem, reafirmando os preconceitos linguísticos e desconsiderando toda a variedade linguística existente no Brasil.

Bagno (2015) menciona que o preconceito linguístico entra na gama do preconceito social, visto como uma atitude em que alguém faz um pré-julgamento da forma de usar a língua do outro, seja na fala ou na escrita. Disto decorre o preconceito, uma vez que o falante julgador se acha superior linguisticamente ao falante julgado e, conseqüentemente, acha-se melhor como indivíduo. Nesse sentido, podemos compreender a língua como uma entidade que nitidamente exerce uma relação de poder, de modo que falar dela, logicamente, coloca em destaque questões políticas, de uma forma ou de outra. Nesse contexto, surge o preconceito linguístico, como consequência de uma percepção equivocada que institui uma relação imediata e normativista entre língua e gramática, confusão criada entre língua falada e gramática normativa (BAGNO, 2015).

Anjos (2016) lembra que o professor de língua materna precisa ter plena consciência e conhecimento da realidade social e linguística multifacetada brasileira. Essa consciência permitiria evitar a perpetuação de um ensino tradicionalista que escamoteia que os fatos linguísticos decorrem de nossa formação linguística e que os usos cotidianos são, na maioria das vezes, reduzidos à categoria de erro. A observação do português brasileiro nos leva às normas linguísticas. Conceitos de norma que, para Anjos (2016), ainda estão atrelados à visão dicotômica – *langue* e *parole*. Nos termos de Faraco (2008), a norma-padrão corresponde a um construto sócio-histórico que serve para estimular um processo de uniformização da língua. Já a norma culta envolve as formas efetivamente usadas na fala de “segmentos sociais escolarizados” (ANJOS, 2016, p. 186).

Essa cobrança em torno da uniformização também tem acontecido no espaço digital, que é um local da manifestação representativa do espaço social, em que o poder socialmente instituído se manifesta nas formas de linguagem presentes na mídia. E por meio dessa rede de conexão digital, a linguagem utilizada nas diferentes mídias pode fazer com que o sujeito modifique seus comportamentos, atitudes e pensamentos. Isso ocorre por consequência de uma relação de poder que se institui entre as mídias e os indivíduos, servindo

inclusive para a manutenção do imaginário linguístico que define o que está certo ou errado, o que é gramatical ou não.

A mídia como influenciadora social

Foucault (1987) trata da formação de um mundo de vários olhares sobre o controle do corpo e a busca por disciplina. O panóptico, de acordo com o autor, corresponde a um jogo de olhares que funciona como um dispositivo de controle, capaz de induzir e causar efeitos de poder pela coerção social, visível sobre aqueles que se aplicam. (FOUCAULT, 1987). No entanto, levando em conta a nova realidade cultural que vem se formando com a globalização, a modernidade tecnológica e a difusão da linguagem midiática pelas redes de informações e interações virtuais, o panóptico foucaultiano – sobretudo a sua interpretação de que poucos vigiam muitos – é substituído por uma nova interpretação relacionada à era da *Internet*. Por isso, Mathiesen cria o termo “sinóptico”, cujo princípio é entendido ao contrário do panóptico foucaultiano, em que “poucos vigiam muitos”, e passa a ser o de “muitos vigiam poucos” (MATHIESEN *apud* PINHEIRO, 2014, p. 141).

O resultado dessa transformação tem intensificado a relação social em escala mundial, decorrente do advento da *internet*. A influência do espaço digital e das redes sociais ampliou seu alcance e atinge muitos aspectos e instâncias de nossas vidas, desde os mais íntimos aspectos da experiência privada às instâncias de convívio e domínio público (THOMPSON, 2004). Os espaços de interação oferecidos pelas plataformas de compartilhamento social transformaram a tecnologia da *Web 1.0* (somente leitura) para um ambiente aperfeiçoado pelas tecnologias da *Web 2.0* (leitura/gravação/postagem). O desenvolvimento “desses espaços colaborativos foi criado para os usuários participarem ativamente produzindo conteúdo” (CASTELLS, 2003, p. 31), encorajando-os a expressarem suas ideias, suas opiniões sobre vários assuntos, sobretudo como ferramenta de participação cultural.

Nesse sentido, temos a plataforma do *YouTube* como objeto de análise e – mais especificamente – os vídeos da *playlist* (lista de reprodução) denominada *Não seja burro*, do Canal da Marcela Tavares. Sabe-se que

YouTube é uma palavra da língua inglesa, onde *you*: significa “você”, e *tube*: significa “tubo”. Ou seja, essa designação é uma gíria utilizada para remeter à televisão. Mas como a plataforma tem sido atualizada para acompanhar as novas tendências da cultura popular, atualmente o slogan do site é “*broadcast yourself*”, ou seja, “transmita-se”, demonstrando que as mudanças adotadas pela plataforma fizeram com que ela deixasse unicamente de ser um local de armazenamento de dados para se tornar uma ferramenta de expressão pessoal e cultura participativa. Nesse sentido, cabe refletir se o *You Tube*

É uma plataforma que fornece acesso à cultura ou uma plataforma que permite aos seus consumidores atuar como produtores? Essa amplitude é a fonte da diversidade e alcance do YouTube, assim como a causa de muitos choques entre o controle *top-down* e a emergência *bottom-up* que produz sua política (BURGESS; GREEN, 2009, p. 32).

A plataforma do *YouTube*, de acordo com esses autores, representa uma quebra na tradição midiática televisiva, tornando-se uma mídia alternativa com novos modelos de negócio e com novas ferramentas de interação que reconfiguram a relação entre a mídia alternativa de entretenimento e a mídia televisiva comercial e de massas. Com o efeito dessa onda midiática, o *YouTube* “deu vozes” a muitos criadores de conteúdo. Conforme Hinerasky, os *youtubers* “tornaram-se formadores de opinião fundamentais no mercado, mesmo sem experiência profissional em função do alcance e audiência desses blogs” (HINERASKY, 2012, p. 18).

A autora também completa sua afirmação observando que esses *youtubers* não apenas introduziram novas formas de entretenimento, mas também criaram novas maneiras de consumir as informações, influenciando estilos sociais, formas de comportamento e, inclusive, interferindo na noção do senso moral sobre o que é certo e errado, por isso são “formadores de preferência de grupos sociais significativos” (HINERASKY, 2012, p. 51). Isto é, direcionam seu conteúdo ao público alvo de sua preferência e incorporam seus valores pessoais nos vídeos e difundem como modelo a ser seguido. São as formas como “as desigualdades sistêmicas e estruturais em torno de raça, classe, gênero, política, etc., estão se reproduzindo no ambiente digital, essas

lutas precisam ser entendidas como parte das lutas por justiça social”. (JENKINS, 2016, p. 217).

Preconceito linguístico e os mitos em torno do “certo e errado”

Como expoente sobre o debate a respeito do preconceito linguístico, Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito Linguístico* (2015), apresenta como se constituiu a mitologia sobre a os parâmetros sociais vistos como “certo ou errado” a respeito da língua portuguesa, em que são elencados oito mitos que revelam o comportamento preconceituoso de certos segmentos letrados da sociedade frente às diferenças e variabilidade linguística sobre o uso do idioma, as relações desse comportamento com a manutenção do poder das elites e a opressão das classes sociais menos favorecidas, normalmente por meio da padronização imposta pela norma culta gramatical. A esse respeito, interessa-nos a discussão de alguns desses mitos⁵, citados em Bagno (2015), pois os relacionaremos no momento de nossa análise⁶.

Dentre os mitos, destaca-se o primeiro que, conforme Bagno (2015), refere-se à língua portuguesa falada no Brasil e como essa língua apresenta uma unidade diferenciada. Para o autor e conforme nosso entendimento também, a replicação desse mito se torna prejudicial ao ensino da língua portuguesa. Muitas vezes o indivíduo não reconhece que o português falado no Brasil é composto por uma variedade linguística diversificada, em conformidade com sua região cultural. Quando esses preceitos são desconsiderados, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato comum a todos os brasileiros, de forma que a gramática se institui como padrão linguístico em todo o território nacional.

5 Os oito mitos são assim intitulados, na obra *Preconceito linguístico*: 1) Mito nº 1: “O Português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; Mito nº2: “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”; Mito nº3: “Português é muito difícil”; Mito nº4: “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; Mito nº5: “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; Mito nº6: “O certo é falar assim porque se escreve assim”; Mito nº7: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” e, Mito nº8: “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

6 Cabe lembrar que, em outras obras, o autor comenta as acusações fundamentadas em senso comum acerca do erro que, se analisadas com uma visão científica, podem ser vistas como fenômeno de transformação social da língua (BAGNO, 2007; 2009).

A Língua Portuguesa, de acordo com Bagno (2015), deve ser vista como realmente é: com ampla diversidade e, dada a amplitude territorial do Brasil, com possíveis modificações em cada região, conforme sua manifestação cultural. Isso nos leva a apresentação do mito número dois, colocado por Bagno: “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”. Para o autor, o mito demonstra uma noção de inferioridade, sentimentos de dependência de um país mais antigo e “civilizado”. Apesar de a língua predominante entre esses dois países ser a portuguesa, não quer dizer que devemos entendê-la como homogênea, pois a idade, a formação escolar-acadêmica, a situação socioeconômica e outros fatores resultarão na fala de um indivíduo que é consequência desse emaranhado de indicadores (BAGNO, 2015).

Nessa mesma esteira, com o mito 6: “O certo é falar assim porque se escreve assim”, o autor explica o fenômeno da variação. Destarte, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. Ocorre, nesse sentido, uma supervalorização da língua escrita que, se combinada com o desprezo da língua falada, caracteriza o preconceito. Nesse sentido, o mito 6 tem como maior colaborador o sistema de ensino, pois é através dele que o aluno é obrigado a ler como se escreve, não levando em consideração o ambiente/contexto do falante.

No entanto, para se entender a heterogeneidade linguística, há a necessidade de reconhecer que não só a modalidade oral, isto é, a fala (que ganha atenção exclusiva dos sociolinguistas) possui a característica heterogênea, mas também a escrita, sobretudo no estágio das comunicações por via eletrônica, cujos limites entre fala e escrita são diluídos em um evento híbrido de manifestação verbal (BAGNO, 2017).

Ainda nessa linha de raciocínio, citamos Antunes (2003), para quem a gramática reflete a diversidade geográfica e social da língua. Consideramos que não existe uma língua uniforme e homogênea, com um único padrão de funcionamento, haja vista a diversidade sociolinguística resultar da variação geográfica. Assim, dentro de um mesmo idioma, a fala, a pronúncia e a língua

variam naturalmente. “Sempre foi assim e sempre será. Admitir este princípio é o mesmo que admitir uma gramática variável, flexível, adaptada e adequada às circunstâncias concretas em que a linguística acontece” (ANTUNES, 2003, p. 90). Nesse sentido, a gramática pode ser entendida como um processo da linguagem em que “as regras podem deixar de ser ‘as únicas regras certas’, para incorporar outras opções de se dizer o mesmo. Um dos grandes mitos que se criou foi o de admitir uma única forma “certa” de dizer uma coisa, de exprimir uma ideia” (ANTUNES, 2003, p. 90).

Compreendendo a crítica da autora, percebemos que a gramática não deve ser entendida como regra incondicionalmente rígida e distante da realidade linguística verbalizada. Se a gramática for tratada como parâmetro da língua, caímos no mito da invariabilidade das línguas e reforçamos o imaginário social que produz maneiras “corretas” da língua falada, desprezando o que, “de fato, é uma língua e qual o lugar da gramática na constituição dessa língua” (ANTUNES, 2003, p. 92).

O mito oito “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” relaciona-se ao primeiro, pois ambos discutem questões sociais. Conforme Bagno (2015), é preciso garantir a todos os brasileiros o reconhecimento da variação linguística. Embora o mero domínio da norma culta não resolva todos os problemas de uma pessoa carente, “falar da língua é falar de política” e se não for analisado desta forma, contribuiremos para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do “irmão-gêmeo” dele o da “injustiça social” (BAGNO, 2015, p. 108).

Esse mito está relacionado à discussão sobre ensino de língua materna no Brasil, o qual, segundo Bortoni-Ricardo, está em relação de dependência com “métodos declarativos e explícitos, em que se privilegia a metalinguagem gramatical e se espera que o aluno, de posse dessa metalinguagem, adquira proficiência em estilos monitorados nas modalidades escrita e oral” (2005, p. 200). Cabe destacar que, de fato, a gramática pode ser entendida como normativa quando se refere à escrita formal da língua, mas a forma social como a língua se manifesta é variável de acordo com o local e as características

culturais que precisam ser levadas em consideração, o que nos leva à norma culta.

A presença de uma intensa desigualdade entre as classes sociais em nosso país explica a existência de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro e os falantes da suposta variedade culta, que é a língua ensinada na escola (FARACO, 2002).

Parte desse imaginário se desenvolve com as desigualdades entre as regiões do território brasileiro e a desigualdade de classes sociais, representando o reforço desses mitos linguísticos apresentados por Bagno (2015). O crescente processo de urbanização das várias regiões do Brasil é discutido por Bortoni-Ricardo (2004). Para a autora, do lado oposto dessa urbanização, situam-se os falares rurais mais isolados ou afastados dos grandes centros metropolitanos. Os falantes urbanos que, ao longo do processo de desenvolvimento social e histórico, sofreram com a influência de codificação linguística específicas, tais como a definição do padrão considerado “correto”, tanto pela forma da escrita quanto a maneira de falar.

Bortoni-Ricardo (2004) promove uma reflexão sobre os falantes que vivem em regiões rurais, afastados dos grandes centros e que ficam mais isolados, devido às dificuldades geográficas de acesso, e as comunidades urbanas que recebem uma maior influência de agências padronizadoras da língua. Como explica Faraco (2015, p. 26), o fluxo do campo para a cidade tem causado dois efeitos sociolinguísticos: o da assimilação e da introdução, isso porque ocorre

[...] a assimilação progressiva dos modelos linguísticos tradicionalmente urbanos, por parte da população migrante e seus descendentes; e introdução na fala das camadas médias e altas de estruturas criadas por mudanças ocorridas nos estratos populacionais mais baixos da pirâmide socioeconômica.

Citamos como exemplo dessa padronização, a imprensa, a mídia televisiva, as obras literárias e, principalmente, a escola. Cabe também considerar a influência que a *internet* e a cultura digital exercem através dos formadores de opinião, como os *youtubers*, os *bloggers*, os *facebookers*, dentre

outros; delineando as grandes diferenças entre essas duas variedades do português.

O canal “Não seja burro” como potencial para circulação do preconceito linguístico

No seu canal do *YouTube*, Marcela Tavares produz uma série de vídeos direcionados para quem gosta de língua portuguesa, com possibilidade de visualização aberta a todos os públicos. Dos mais variados vídeos que são produzidos, a Língua Portuguesa é a discussão central nas suas tramas. A *Youtuber* se propõe a analisar situações de uso corrente na língua portuguesa, considerando dificuldades encontradas pelos falantes no que diz respeito à correspondência com a norma padrão. Marcela Tavares procura captar a atenção do espectador de uma forma que seu conteúdo sobre “as maneiras corretas do uso e aplicação da língua portuguesa” pareça descontraído, divertido e atraente.

O problema radica-se na forma como a *youtuber* conduz seus vídeos⁷, já que a proposta de falar de uma forma “correta” baseia-se em uma visão de escrita e fala estritamente gramatical, fundamentada na norma culta e em uma compreensão dicotômica de certo e errado. Essa perspectiva negligencia que a língua em uso está em movimento e, por isso, tratar-se-iam de desvios da norma culta e não de erros.

Em seus vídeos, a *Youtuber* normalmente se veste com roupas do cotidiano e, na maioria deles, procurar chamar a atenção usando adereços e tentando criar um ambiente de entretenimento, utilizando gírias e jargões populares. Ao fundo da tela, podemos visualizar um quadro branco que ela utiliza para ilustrar o tema da discussão, como pode ser visto através da figura (1), em que Marcela Tavares discute as relações de significado entre **agente** substantivo e **a gente** locução pronominal:

⁷ Para melhor compreensão, sugerimos que o leitor assista ao vídeo “Não Seja Burro! - Marcela Tavares”, publicado em 11 de janeiro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uy_0zzOdgXo. Acesso em 04 de outubro de 2018.

FIGURA 01 - *printscreen* do vídeo Não Seja burro!



Fonte: canal Marcela Tavares, no Youtube⁸.

Na imagem apresentada no *printscreen* reproduzido anteriormente, podemos ver Marcela Tavares vestindo uma regata preta com duas laranjas sobrepostas nos seios, procurando uma expressão “comunicativa” a respeito do tema proposto. Visivelmente, temos sobre o quadro branco (ao fundo) as palavras: “agente” e “a gente”, em que está ilustrado o que a atriz está transmitindo, fazendo a dissociação da palavra falada a suas formas ortográficas, explicando em quais situações cada uma das palavras é utilizada.

Na sequência de vídeos da lista, criada com o título *Não seja burro*, a *youtuber* Marcela Tavares os divulga em suas redes sociais, com grande popularidade entre os internautas que utilizam a plataforma do YouTube, já que propõe em seus vídeos “ensinar a falar e escrever corretamente”, dentre outras dicas de português que, na interpretação dela, contribuem para a boa comunicação, estritamente centrada na “forma correta de falar”, da qual podemos associar a concepção discriminativa na exigência de um purismo linguístico, como na descrição do vídeo de abertura da série *Não seja Burro*, expressa da seguinte maneira:

Trecho 1 - Aprenda a escrever/falar com a Tia (SQN) Marcela Tavares e seja uma pessoa mais feliz!⁹.

Os próprios títulos e as descrições dos vídeos sustentam a discriminação linguística, do qual podemos deduzir que toda a variedade linguística que foge do padrão falado (ou proposto) por Marcela, representa, de forma pejorativa, o

⁸ Vídeo “Não Seja Burro! - Marcela Tavares”, publicado em 11 de janeiro de 2016. Print screen aos 1:22 minutos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uy_0zzOdgXo. Acesso em: 04 de out. 2018.

⁹ IDEM. Transcrição do vídeo.

que o título “não seja burro” sugere: a burrice, o desconhecimento e a falta de formação educacional, dos falantes, contribuindo para a circulação do mito seis, proposto por Bagno (2015): “O certo é falar assim porque se escreve assim”.

Até a data de redação deste trabalho, o vídeo de abertura possuía cento e sessenta e três (163) mil *likes* (curtidas favoráveis) e cinco vírgula nove (5,9) mil *deslikes* (curtidas desfavoráveis), com mais de sete mil comentários, em que a maioria parabenizava e incentivava a publicação de mais vídeos com temáticas semelhantes.

FIGURA 02 - *printscreen* dos comentários do vídeo “Não Seja burro!”,



Fonte: Canal Marcela Tavares, no YouTube¹⁰

De acordo com a imagem acima, vemos alguns dos comentários em que os internautas se manifestam com medo de escrever errado ou demonstrando simpatia pelo conteúdo do vídeo, indicando o interesse pelo que está sendo apresentado pelo canal da *youtuber*. Isso demonstra o desconhecimento da população espectadora a respeito da variação linguística, das “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 1986, p. 8).

¹⁰ Idem.

O universo virtual e as redes sociais – onde esses vídeos normalmente são compartilhados e replicados pelo público-alvo – tem sido um propício espaço para a disseminação de preconceitos, já que Possenti (1996, p. 18) defende que “é uma violência ou injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo”. A forma como os vídeos são abordados demonstra a tentativa de a *youtuber*, por meio do “humor”, ensinar a forma de ensino gramatical normativo, indicando os erros que comumente os falantes possuem, com o objetivo de satirizar e corrigi-los. Apesar da boa intenção em construir um aprendizado sobre a língua portuguesa escrita com o público, a intolerância e o preconceito linguístico acabam sendo manifestados na fala da humorista.

Segundo Leite (2008), o preconceito é caracterizado enquanto ideia, ou opinião, não necessariamente pública acerca de um determinado assunto. Já a intolerância seria o preconceito manifestado discursivamente. Ou seja, faz-se necessário ressaltar que, ainda segundo a autora, a intolerância obrigatoriamente implica um comportamento agressivo, enquanto o preconceito pode ser descrito como uma “discordância tácita” (LEITE, 2008, p. 20). Ou seja, de forma geral, podemos verificar que, no vídeo, a *youtuber* Marcela Tavares, recorre à gramática normativa como forma de se posicionar e fundamentar seu ponto de vista ético, sobre o que é certo ou errado se tratando da linguagem. O humor desenvolvido no vídeo, representado em diversos momentos por uma expressão corporal e entonação verbal no modo imperativo (de modo agressivo), e exemplos sem contextualização para mostrar e satirizar que o falante, quando utiliza termos que fogem às regras gramaticais, acaba afetando o que se defende pelo ponto de vista linguístico e ético.

Neste trecho, verificamos como se materializa o discurso preconceituoso, já que para a *youtuber* Tavares é errado o falante não ter conhecimento do fenômeno linguístico que, normalmente, é utilizado e expressado pela modalidade oral, tornando-se necessários estudos sobre a variabilidade linguística.

Trecho 2 - [...] Não se diz ‘imbigo’, se diz umbigo. Um-bi-go! Isso aqui que a gente tem no rosto é o que?! Não é ‘sombancelha’ é

So-bran-ce-lha. Tira esse 'M' daí!¹¹(Reprodução do trecho do vídeo, aos 5')

Nesse exemplo, o falante, na verdade, quando expressa a palavra **umbigo** de forma oral, facilmente ocorre a pronúncia “imbigo” – forma característica de comunidades ou grupos que integram as classes menos favorecidas economicamente (JUNQUEIRA, 2012). Da mesma forma que ocorre com a palavra **sobrancelha**. Podemos destacar, no Atlas Linguístico do Paraná, que o termo *sobrancelha* de início era *pálpebra*, geralmente os antigos falavam “pupila do zólho” (AGUILERA, 1994), que pela proximidade linguística da palavra “sombra”, o /M/ é comumente inserido na palavra que, durante pronúncia, é ouvida “sombancelha”.

Além disso, a *youtuber* revela a sua postura normativista e prescritiva ao usar de maneira imperativa o verbo *tirar* como tentativa de corrigir o falante (MARINHO, 2016). Essa postura é perceptível em vários momentos do vídeo, reiterando sua maneira de conceber os valores de correto ou errado da língua. Vejamos mais dois recortes que fizemos do mesmo vídeo:

Trecho 3- O verbo fazer quando exprime tempo é impessoal. Porém, contudo, entretanto, todavia, não ‘fazem dois dias’ o imbecil. Faz dois dias. FAZ! FAZ!¹²

Trecho 4- Para de falar o verbo com ‘no’ no final. Não é ‘fazeno’, não é ‘falano’, não é ‘cantano’. É fazen-DO! Falan-DO!¹³

No exemplo do Trecho (3), Marcela Tavares utiliza do vocativo “imbecil” para descrever os falantes que incorrem ao “erro” de colocar o verbo *fazer* no plural. **Fazer** é um verbo irregular, podendo ser conjugado em todos os tempos e modos verbais, bem como em todas as pessoas gramaticais. Contudo, quando se refere a tempo decorrido ou indica fenômeno atmosférico, o verbo fazer se apresenta como verbo impessoal, sem sujeito, devendo ser conjugado apenas na 3.ª pessoa do singular (TENUTA, et al, 2016). Podemos destacar o mito seis de Bagno, “o certo é falar assim porque se escreve assim”, e que, pelo fenômeno da variação, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim

¹¹ “Não Seja Burro!”, op. cit. Tempo: 05 minutos e 03 segundos. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Uy_0zzOdgXo. Acesso em 5 de maio de 2020.

¹² Ibidem, tempo: 04 minutos e 22 segundos.

¹³ Ibidem, tempo: 05 minutos e 24 segundos.

como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. A supervalorização da língua escrita, combinada com o desprezo da língua falada, é preconceito. Esse mito tem como maior colaborador o sistema de ensino, pois é através dele que o aluno é obrigado a ler como se escreve, não levando em consideração o ambiente em que o falante vive.

Já com o exemplo do trecho (4) em “fazeno”, a pessoa, o falante, não inventa uma nova palavra, nem fala de maneira “errada” (SILVA, 2015), mas sim, assimila as características do som do /n/ devido à sua proximidade com a consoante /d/ na mesma sílaba. E quando a youtuber enfatiza a sílaba ‘do’ de maneira imperativa (agressiva) sobre a forma “correta” de ser pronunciada pelo falante, a humorista desconsidera e estigmatiza a capacidade intelectual e cognitiva do falante a respeito do uso da sua língua materna.

Podemos relacionar esse recorte (4) ao último mito colocado por Bagno (2015), cujo título é: “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Esse mito, como o primeiro, é apresentado porque ambos tocam em sérias questões sociais. O autor tece uma crítica argumentando que se este mito fosse verdadeiro, os professores ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país. De acordo com ele, é preciso garantir a todos brasileiros o reconhecimento da variação linguística, porque o mero domínio da norma culta não é uma formação mágica que vai resolver todos os problemas de uma pessoa carente, de um dia para outro.

A maneira imperativa como Marcela Tavares aponta erros na fala, como se todas as pessoas, em todos os contextos, andassem com um “corretor na cabeça”, sendo policiadas com a maneira dita correta de pronunciar e se expressar, desconsidera que, em contextos informais, por exemplo, o usuário da língua, tem a liberdade de empregar a variedade linguística que quiser, seja na conversa familiar, seja nas gírias com os amigos, ou abreviando os caracteres para se comunicar nas redes sociais (no *twitter*, por exemplo).

Portanto, quando a *youtuber* desqualifica essas pessoas por falarem do jeito que aprenderam e considerarem “errado”, é uma atitude intolerante e configura um preconceito linguístico em que não se admitem opiniões divergentes daquela utilizada por ela, quanto ao uso da língua (LEITE, 2008). Destaca-se aqui o mito 4, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”. Nesses

termos, além de trazer um preconceito linguístico, vem acompanhado de um social, de que as pessoas de menor aquisição não sabem falar o português, não importa o quão letrado ele é, mas o fato de ser pobre vai fazer com que as pessoas olhem como se ele de nada soubesse.

Assim, é possível perceber que a *youtuber* utiliza-se da plataforma do *Youtube* como canal de comunicação para inculcar valores e opiniões nas pessoas que, dessa forma, acabam reproduzindo o preconceito linguístico e difundindo-o ainda mais na sociedade. A mídia digital e as redes sociais, com todo seu aparato tecnológico e midiático, podem influenciar a vida de muitas pessoas que utilizam ou entram em contato com suas plataformas virtuais.

Acreditamos que se fossem adotados programas socioeducacionais que contribuíssem de forma útil em relação aos comportamentos linguísticos, oferecendo ao público o respeito a todas as variedades linguísticas – já que no caso da *youtuber* Marcela Tavares, há quase um milhão de seguidores das mais várias regiões do país (e fora dele) –, poderiam ser combatidos os diversos preconceitos inseridos em nossa sociedade, que naturalmente são aceitos e não são problematizados. No entanto, percebe-se o contrário, ou seja, as redes sociais e toda a mídia de comunicação digital acabam sendo agentes criadores e difusores de estigmas ou estereótipos linguísticos, baseando-se no critério de prestígio social, que trata de uma lógica segundo a qual não importa o que de fato a pessoa fala, mas quem ela é e qual posição social ocupa (JUNQUEIRA, 2012). De acordo com Irandé Antunes,

[...] o uso, nunca aleatório, que as pessoas fazem delas [regras] é que determina sua validade ou não. Nem podemos decidir simplistamente sobre o que é de prestígio ou deixa de ser, mesmo tomando como referência a fala das pessoas consideradas escolarizadas e letradas; o que significa dizer que a questão da norma-padrão — ou da norma prestigiada — deve ser tratada com a maior cautela, sem os simplismos das percepções ingênuas, pouco consistentes e preconceituosas. (2003, p. 95-96).

Antunes (2003) demonstra que a variedade linguística não deve ser julgada pela forma como é apropriada e expressa pelo falante, pois sua formação sociolinguística influencia sua forma de manifestar a comunicação, não cabendo

ao professor (ou educador, como na posição assumida pela *youtuber*) classificar e decidir se a pessoa está falando certo ou errado, já que os valores linguísticos estão fundamentados na realidade contextual e individual de cada falante, e acaba reafirmando o que Scherre (2005, p. 42) defende, ao afirmar que “não se ensina língua portuguesa, porque não se pode ensinar o que já se sabe”. Isto é, todo e qualquer falante sabe o seu próprio idioma, mesmo que não fale de acordo com a norma padrão imposta pela gramática normativa.

Por isso, torna-se necessário discutir constantemente essas questões da sociolinguística e a variedade da língua no âmbito acadêmico, uma vez que estudantes da linguagem, assim como alguns professores, podem trabalhar no combate ao preconceito linguístico e os estigmas da língua que persistem na sociedade, fazendo com que os alunos sejam mais críticos e percebam que as barreiras linguísticas radicam-se no preconceito e que a variedade da língua é comum, natural e normal.

Considerações finais

A partir dos subsídios teóricos e a discussão sobre o vídeo popular da *youtuber* e humorista, Marcela Tavares, foi debatido como o preconceito linguístico se manifesta nos seus vídeos da *playlist* (lista de reprodução) *Não seja burro!*, especialmente o vídeo de abertura do Canal. A intolerância contida no discurso da personagem criada por Marcela Tavares nos possibilita observar dois movimentos: a abordagem temática dos conteúdos apresentados na tentativa de contribuir com a formação linguística do espectador e a tentativa de alcançar um discurso purista sobre a linguagem.

Tal postura, adotada pela personagem em seus vídeos, materializa um discurso que amplamente está difundido no senso comum, em função da coação social das classes mais abastadas que se julgam linguisticamente superiores às camadas populares menos favorecidas, simplesmente por dominar um maior letramento sobre a gramática normativa (BESSA, 2015, p. 50), pois, na maioria das vezes, escutamos “[...] principalmente da fala de um não especialista no assunto, é uma posição infundada e inconsistente sobre a língua, que não

condiz, portanto, com o uso real que os falantes fazem dela para interagirem na vida social”.

A conduta da *Youtuber* colabora com participação significativa de um reforço midiático reproduzido nas redes sociais, em que a gramática prescritiva é utilizada como um elemento de segregação, separando o que pode ser certo ou errado, ao que se refere aos termos gramaticais, e, conseqüentemente, resultando em um preconceito linguístico em relação às pessoas que produzem os “erros”.

Observamos, ainda, que o discurso da comediante e *youtuber*, Marcela Tavares, se utiliza desses estigmas sociais e usuais da língua, pelo senso comum, como forma de obter seguidores que não só se identifiquem, mas que achem interessante se colocar no papel de crítico sobre os “desvios” normalmente utilizados no cotidiano dos falantes. Percebemos, principalmente pela recorrência dos mitos quatro e seis, na análise do vídeo, que a falta de conhecimentos acerca da educação linguística faz da personagem criada por Marcela Tavares, durante seus vídeos, uma pessoa intolerante e preconceituosa, reforçando, a partir do desconhecimento da variedade linguística, as desigualdades sociais.

A forma agressiva, ao se utilizar de expressões no imperativo, em seus vídeos, demonstra seu desconhecimento ou negligência às compreensões científicas da linguística, especialmente à interpretação sociolinguística como base para explicação da variedade da língua no país. Quando o falante não se apropria do conhecimento da norma culta e/ou incorre em inadequação das regras ortográficas, Marcela Tavares rotula-o de “burro”, desqualificando-o e estigmatizando-o como ignorante. Entretanto, na realidade, a norma-padrão pode ser socialmente mais prestigiada, mas não pode ser vista como a única norma “correta”. E “não se pode deixar de perceber que, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade, as normas estigmatizadas também têm seu valor, são contextualmente funcionais, não são aleatórias nem significam falta de inteligência de quem as usa” (ANTUNES, 2003, p. 99).

Circula em plataformas digitais e redes sociais um pensamento preconceituoso, mascarado de aprendizagem (como proposto na descrição dos vídeos em análise), formando opiniões equivocadas, reproduzidas por um

discurso intolerante e que menospreza os falantes por sua forma de se comunicar, ferindo a existência de milhares de brasileiros. É um discurso que, enquanto for aceito e legitimado pela sociedade brasileira, continuará contribuindo com a desigualdade social e será constante o surgimento de personagens, como a criada por Marcela Tavares, em busca de alcançar popularidade através de *likes*, mesmo que isso signifique desprezo ou ridicularização do outro, diminuindo sua importância e reforçando preconceitos.

Longe de esgotar esse tema, podemos concluir dizendo que o preconceito linguístico existe e acompanha o desenvolvimento das TICs, transformando-se e se incorporando às novas ferramentas, servindo para a manutenção de estigmas preconceituosos. Por isso, cabe à escola, no que tange ao ensino da língua materna, ser agente de transformação social e considerar que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem ter a consciência de que qualquer língua comporta um grande número de variedades linguísticas, as quais devem ser respeitadas. Lembramos aqui também de Travaglia (2003), para quem é preciso desenvolver as competências comunicativas dos usuários de sua língua materna, abrindo a escola à pluralidade dos discursos e interdiscursos (a *internet*, por exemplo). Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades linguísticas, sendo possível discutir os valores sociais atribuídos a cada variante, enfatizando ser uma construção social e que não basta compreender, mas é preciso combater esses valores atribuídos a uma única variante, já que ela vem acompanhada de cargas de preconceitos sobre as outras variantes linguísticas que fogem ao seu padrão.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. Gramática da língua portuguesa padrão: (des)continuidades? In: *Gramáticas Brasileiras com a palavra, os leitores*. Carlos Alberto Faraco, Francisco Eduardo Vieira (Orgs.) 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O que é, e como se faz*. 47. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! Em defesa do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola editorial, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Brasiliense, 2017.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. Intolerância contra o linguista no discurso do senso comum. *Linguística*, v. 31, n. 2, p. 47-60, 2015.
- BEZERRA, Benedito Gomes; PIMENTEL, Renato Lira. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage língua portuguesa no facebook. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 3, p. 731-755, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 28 de junho de 2020.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMARGO, Isadora; ESTEVANIM, Mayanna; SILVEIRA, Stefanie C. *Cultura participativa e convergente: o cenário que favorece o nascimento dos influenciadores digitais*. 17. ed. Casperlibero, p. 106-118, 2017.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DIAS, Juçá Fialho Vazzata. *A concordância de Número nos Predicativos e nos Participios Passivos na fala da região Sul: um estudo variacionista*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, 1996.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Ana Maria Zilles, Carlos Alberto Faraco (orgs). São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.
- FARACO, Carlos A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2016.
- JUNQUEIRA, Maíra Élydy Brito et al. O preconceito linguístico na mídia televisiva. In: *Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2012.

- LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo? *Educação em Revista*. v. 30, n. 2, p. 137-160, Belo Horizonte, 2014.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- REIS, Paula Cristina; MACHADO, Dinamara Pereira; BARBOSA, SCDA. A *Sociolinguística e o Ensino da Língua Materna*. In: X Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2011.
- SILVA, José P. *O conceito de erro na sociolinguística*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/110.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2015.
- SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- TARALLO, F. Zelig: um camaleão linguista. *D.E.L.T.A*: 2,1, 1986. p. 127-144.
- TAVARES, Marcela. “*Não seja burro*” #5. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZuT7QeePO78>. Acesso em: 02 de out. 2018.
- TENUTA, Adriana M. A.; CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, A. A.; COELHO, S. M.; MARINHO, J. H. S. R. C.. *O verbo FAZER no Português do Brasil: da visão lexicalista a perspectivas cognitivo-funcionais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.
- THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em: 31/05//2020

Aceito em: 13/08/2020

Uma análise das estratégias de descortesia em programas humorísticos: o apelo à exploração da imagem na descortesia midiático-lúdica

An analysis of the impoliteness strategies in humor shows: the appeal to the image exploration in the media entertainment impoliteness

Ana Paula Albarelli¹

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar as estratégias discursivas empregadas em interações polêmicas, cujo principal propósito é expor e denegrir a imagem do outro como forma de entretenimento. Nesse tipo de interação, predominam atos de ameaça às faces dos interactantes no processo de negociação da imagem (*face work*). Trata-se de um tipo de interação marcada pela descortesia verbal, mais precisamente, a descortesia midiático-lúdica, empregada em programas de cunho humorístico. Por essa razão, considerar-se-ão, como aporte teórico, os estudos de Goffman (1967) acerca das faces, bem como os postulados de Culpeper (2011), relativos à descortesia verbal. Como as escolhas dos falantes e ouvintes estão atreladas a mecanismos de gestão da imagem na interação, consideramos estudar a representação e construção dessa imagem à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, mais precisamente, a *metafunção ideacional* e o sistema de transitividade propostos por Halliday (2014), a fim de verificar de que modo essas escolhas léxico-gramaticais – os tipos de processos, os participantes e as circunstâncias – podem colaborar com a construção ou desconstrução da imagem ou mesmo como estratégias de persuasão em interações polêmicas.

Palavras-chave: Face; Descortesia; Transitividade; Participantes; Processos.

Abstract: This present study intends to investigate the discursive strategies employed to polemic interactions, which main purpose is to expose and defame the other's image as a form of entertainment. In this type of interaction acts of threat to the faces of the interactors predominate in the process of negotiation of the image (*face work*). This type of interaction is marked by verbal impoliteness, more precisely, the media-realistic impoliteness employed in humorous programs. For this reason, Goffman's (1967) studies on faces, as well as Culpeper's (2011) postulates on verbal discourtesy, will be considered as theoretical contributions. Since the choices of speakers and listeners are linked to mechanisms of the image management in interaction, we consider studying the representation and the construction of this image in the light of the Functional Systemic Linguistics, more precisely the ideational metafunction and the system of transitivity proposed by Halliday (2014), in order to verify how these lexical-grammatical choices – the types of processes, participants and circumstances – can collaborate with the construction or deconstruction of the image or even as strategies of persuasion in polemic interactions.

Keywords: Face; Impoliteness; Transitivity; Participants; Processes.

Considerações iniciais

A linguagem é uma atividade eminentemente social, por meio da qual formas distintas de pensar e de representar a realidade materializam-se através

¹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). E-mail: aalbarelli@yahoo.com.br.

de textos. É por meio da linguagem que os sujeitos constroem sua imagem social, atuam no mundo e estabelecem relações com o outro. A linguagem veicula a interação verbal. A interação verbal, manifestação da linguagem, é, pois, um fenômeno social e, desse modo, é regida pelas normas de conduta de diferentes esferas sociais e práticas comunicativas. Há diferentes, pois, contratos de interlocução que desvelam características específicas, oriundas das relações estabelecidas entre seus participantes – há as polêmicas ou as fundadas no equilíbrio, conforme motivações contextuais nas quais se imbricam.

Conforme os postulados de Goffman (1967), em seus estudos acerca da imagem e das representações assumidas pelos interlocutores na interação, toda prática interacional se afigura como uma ameaça à imagem de seus participantes. Por essa razão, importa mobilizar recursos de negociação da imagem, isto é, mecanismos discursivos pelos quais se visa a mitigar potenciais ameaças. Esse processo denomina-se trabalho de face (*face work*), no qual a negociação da imagem evidencia comportamentos verbais defensivos e protetores das faces, cujo propósito é o de manter o equilíbrio nas trocas verbais. A imagem pública que os sujeitos da interação requerem para si e desejam que seja valorizada pelos outros é denominada como *face*. Ao processo de negociação das faces, empreendido pelos interlocutores nas interações verbais, atribui-se o termo cortesia verbal.

Não obstante, há que se ressaltar que nem sempre o desejo dos interlocutores é o de manter o equilíbrio e o princípio de cooperação na interação, mas sim o de empreender o emprego agressivo do trabalho de face (Goffman, 1967), isto é a descortesia verbal. A avaliação de um ato como cortês ou descortês reside em sua correlação com suas funções e motivações contextuais. Em se tratando do contexto, convém assinalar que a forma pela qual os interactantes se relacionam decorre dos objetivos da interação e, sobretudo, de seu público-alvo. Esses fatores contextuais modelam a prática comunicativa, cujas escolhas linguísticas realizadas pelos interlocutores são, de fato, prementes. Essas escolhas léxico-gramaticais emergem de situações concretas e reais de interação e desempenham funções diversas. Para a Linguística Funcional, as formas linguísticas devem ser analisadas em conformidade com sua função, isto é, consoante suas motivações contextuais, levando-se em conta

a linguagem em uso. Assim, para os funcionalistas, a análise dos elementos linguísticos subjaz, necessariamente, à investigação das motivações comunicativas dos falantes de uma língua, que podem ser de ordem cognitiva e interacional.

Entre as distintas abordagens funcionalistas, consideramos, para a análise do *corpus*, a teoria funcionalista de Michael Halliday (2014) – denominada Linguística Sistêmico-Funcional – doravante designada como LSF, segundo a qual as escolhas linguísticas efetuadas pelos falantes na construção dos significados em um texto – resultado da interação verbal e objeto de estudo da LSF – são motivadas pelo contexto, situacional e de cultura. Halliday (2014) postula a existência de três funções da linguagem, denominadas como metafunções: a metafunção ideacional, metafunção interpessoal e a metafunção textual. Por meio da metafunção ideacional, mais precisamente, em função da categoria gramatical denominada transitividade, os usuários da língua representam, através das formas linguísticas, aspectos de suas experiências e visões de mundo. Em outras palavras, por meio da transitividade – fundamento da estruturação semântica das experiências – é possível identificar no texto, isto é, na materialidade da linguagem, escolhas léxico-gramaticais que, realizadas em detrimento de outras, afiguram-se como pistas através das quais o analista infere ações e práticas sociais.

O objetivo deste artigo é investigar as motivações contextuais que subjazem às escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelos interlocutores na construção do texto, bem como o papel dessas escolhas como estratégias de descortesia no comportamento verbal agressivo (Goffman, 1967), em um tipo de interação polêmica, em que prevalecem atos de ataque às faces. Por essa razão, no tocante à análise da (des)cortesia, consideramos, ademais, as contribuições de Jonathan Culpeper (2011), cujos estudos investigam tal fenômeno linguístico-discursivo, tendo-se em vista suas funções e finalidades, bem como a construção de significados, atrelada ao seu uso, em razão do contexto e da avaliação realizada pelos interlocutores acerca dos atos descorteses. Destarte, intenta-se investigar a confluência de mecanismos discursivos diversos na (des)construção da imagem, bem como os aspectos discursivos e ideológicos que permeiam as escolhas léxico-gramaticais empreendidas como estratégias descorteses em

interações agonais. Procedemos, portanto, ao exame desses mecanismos à luz de duas vertentes teóricas distintas que, todavia, compartilham a concepção de língua em uso, o papel das motivações contextuais, bem como a concepção de que a construção dos sentidos nos textos se dá mediante aspectos semânticos e pragmáticos. O *corpus* constitui-se de uma entrevista realizada pelo programa CQC, da emissora de televisão Bandeirantes, na ocasião da inauguração de uma ponte em São Paulo, concedida pelo político Paulo Maluf. A transcrição do *corpus* foi realizada em conformidade com as normas de transcrição de textos falados, postuladas pelo projeto NURC (PRETI, 2002).

As contribuições da teoria das faces e da (des)cortesia verbal

Ao estudar as representações do eu no cotidiano, Erving Goffman (1967)², apresenta alguns conceitos³ – desenvolvidos, posteriormente, por diversos teóricos – que marcaram a Sociolinguística Interacional, bem como os estudos das faces e da (des)cortesia na interação verbal: os conceitos de face, a concepção de “territórios do eu” e a noção de trabalho de face (*face work*). Para o autor, *face* é um tipo de identidade ou valor social que os sujeitos reclamam para si e desejam que os outros valorizem. Posteriormente, Brown e Levinson (1987) retomam os conceitos postulados por Goffman (1967), renomeando-os como face positiva e face negativa, respectivamente.

Para os dois estudiosos, a face positiva diz respeito à imagem pública ou social dos interlocutores, ao passo que a face negativa se refere ao desejo dos sujeitos de terem seu espaço individual livre de perguntas ou atos invasivos que possam cercear sua liberdade de escolha ou de ação. Trata-se, pois, do desejo dos interlocutores de não sofrerem nenhum tipo de imposição. O conceito de trabalho de face é, também, retomado e expandido: é designado como cortesia verbal que consiste no emprego de mecanismos discursivos e interacionais –

² Sociólogo, precursor das teorias interacionais e relacionadas às imagens em interações cotidianas.

³ Tradução nossa da versão original em inglês: Toda pessoa vive em um mundo de encontros sociais, que a compromete em contatos face a face, ou mediados com outros participantes [...] Pode-se definir o termo face com o valor positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que uma pessoa tenha seguido durante determinado contato (GOFFMAN, 1967, p. 3).

elencados pelos autores na forma de estratégias de cortesia verbal – por meio das quais os interactantes buscam preservar as imagens nas práticas comunicativas, cuja finalidade é manter o equilíbrio das trocas verbais.

Cumprе acrescentar as seguintes considerações apresentadas por Fuentes Rodrigues e Alcaide Lara (2008), acerca da concepção de face⁴: o papel premente da coprodução da interlocução entre falante e ouvinte. Cabe observar que, ao apresentar a concepção de face, Goffman (1967) levou em conta que o processo de construção da imagem social se dá em função do ouvinte – ou seja, do que o falante deseja que seus parceiros interacionais, de fato, avaliem como positivo. Embora a quantidade de aportes teóricos destinados à abordagem da questão da descortesia verbal seja significativa em *corpora* diversos, orais ou escritos – há, inclusive, pesquisas profícuas em relação ao tema (Kaul de Marlangeon, 2005; Zimmerman, 2005), entre outros – há que se ressaltar que a maior parte dos estudos ainda enfatiza a cortesia verbal como objeto de estudo.

Cabe observar, ademais, que os estudos voltados à questão da descortesia, tomam-na, em sua maioria, como o lado oposto da cortesia, isto é, como a ausência da cortesia ou, ainda, como a violação das normas sociais que permeiam os atos corteses. A descortesia não é, portanto, abordada conforme suas próprias regras: não se postulam normas ou regularidades em discursos descorteses, em virtude de que, para muitos estudiosos, a descortesia resume-se a um desvio das regras sociais.

Entretanto, dentre os que tomam a descortesia verbal como objeto de estudo, destaca-se Culpeper (2011), em razão de seus esforços em elaborar um modelo descritivo e analítico do fenômeno, a cada dia mais presente em determinados tipos de interação, cujo propósito é fazer uso de atos descorteses com os seguintes fins: persuasão, entretenimento, exploração da imagem do outro, com vistas à adesão do público, entre outras razões. Culpeper (2011) aponta alguns aspectos que não são apresentados no modelo de Brown e

⁴ No que concerne à noção de imagem social, devemos dizer que esta deriva do modo pelo qual um indivíduo percebe-se a si mesmo e o modo pelo qual quer ser observado pelos demais. Observamos, pois, como nessa definição são envolvidos, mais uma vez, dois polos comunicativos essenciais: o falante e o ouvinte (FUENTES RODRIGUES E ALCAIDE LARA, 2008, p. 16).

Levinson (1987), como a questão da intencionalidade⁵, da avaliação dos ouvintes diante de um ato de ameaça. Esses fenômenos resultam, conforme Culpeper (2011), da interligação de aspectos semânticos e discursivos. Em outras palavras, para Culpeper (2011), não há atos eminentemente descorteses. Nesse sentido, os atos de ameaça são resultantes da avaliação dos interlocutores, em função de um contexto específico de interação e, por essa razão, sua interpretação depende de aspectos semânticos e discursivos. Culpeper (2011) define a descortesia, a princípio, da seguinte maneira: (1) A descortesia ocorre quando um falante comunica um ataque à face intencionalmente ou; (2) O ouvinte percebe ou avalia o comportamento ou ato de descortesia como um ato de ataque intencional, ou ocorre a combinação de 1 e 2.

Posteriormente, Culpeper (2011) redefine a noção de descortesia por considerar que ela havia sido focada, em demasia, no ataque e, sobretudo, na importância da intencionalidade do falante, em detrimento da avaliação do ouvinte, especialmente nos estudos de Brown e Levinson (1987). Ao redefinir o conceito de descortesia, Culpeper (1996; 2011) assinala que esse fenômeno se trata de uma atitude negativa que, todavia, depende de fatores pragmáticos⁶. Desse modo, considera que a função e o significado, atribuídos aos atos de ameaça, não são inerentes e não decorrem, tão somente, das formas linguísticas:

Minha posição é dupla, no sentido de que eu entendo a (des)cortesia em seus aspectos semânticos e a (des)cortesia em seus aspectos pragmáticos como oposições interdependentes em uma escala. A (des)cortesia pode ser mais inerente a uma expressão linguística ou pode ser mais determinada pelo contexto, mas nem a expressão nem o contexto garantem, por si só, a interpretação da (des)cortesia (CULPEPER, 2011, p. 11)⁷.

⁵ Tradução nossa do original em inglês: Eu darei evidências relativas ao fato de que um entendimento (compreensão) da descortesia não depende do reconhecimento de intenções. "I will give evidence of the fact that an understanding of impoliteness does not depend on the recognition of intentions" (CULPEPER, 2011, p. 9).

⁶ A descortesia decorre, assim, de formas de comportamentos específicos, que ocorrem em contextos específicos de interação, tratando-se, sobretudo, de uma atitude negativa, a qual depende de aspectos discursivos: "Impoliteness is a negative attitude towards specific behaviors occurring in specific contexts" (CULPEPER, 2011, p. 11).

⁷ Tradução nossa da versão original em inglês: My own position is dual in the sense that I see semantic (im)politeness and pragmatic (im)politeness as inter-dependent opposites on a scale.

Brenes Peña (2011), estudiosa da descortesia verbal, assim como Culpeper (2011), também ressalta que a avaliação de um ato como ameaçador ou não depende de fatores extralinguísticos, atrelados a aspectos semânticos:

Precisamente esta distinção permite explicar a existência do fenômeno conhecido como falso (...) isto é, a utilização de elementos que, embora do ponto de vista codificado provoquem um efeito de descortesia, no plano interpretado causam o efeito contrário (...). E o mesmo ocorre no caso da hipercortesia e na ultracortesia, termos utilizados para denominar o emprego de elementos normalmente codificados como corteses que produzem, por sua inadequação às normas específicas que regem a situação comunicativa, um efeito de descortesia” (BRENES PEÑA, 2011, p. 47)⁸.

Aos atos avaliados de modo distinto do usual, isto é, interpretados de forma diversa da habitualmente interpretada – devido às contingências do contexto discursivo – Culpeper (2011) atribui o termo *mock* (falso), que consiste na recodificação de um ato de cortesia, o qual assume valor negativo em virtude do contexto interacional e da interpretação atribuída pelo ouvinte ao ato. Assim, observa-se que, para Culpeper (2011), há que se considerar, sobretudo, a interpretação do ouvinte no tratamento da (des)cortesia. Além disso, Culpeper (2011) aborda a questão da recodificação, sobretudo, em relação aos atos de falsa descortesia (*mock impoliteness*), muitas vezes neutralizados, isto é, avaliados de forma positiva, em função do contexto e do valor que o ouvinte atribui a tais atos e, em certos tipos de interação, na legitimação⁹ da descortesia. A compreensão desses conceitos – falsa (des)cortesia e legitimação da

(Im)politeness can be more inherent in a linguistic expression or can be more determined by context, but neither the expression nor the context guarantee an interpretation of (im)politeness (CULPEPER, 2011).

⁸ “Precisamente, esta distinción permite explicar la existencia del fenómeno conocido como mock [...] esto es, la utilización de elementos que, si bien desde el punto de vista codificado provocan un efecto de descortesia, en el plano interpretado causan el efecto contrario[...] Y lo mismo sucede en el caso de la hipercortesia y ultracortesia, términos utilizados para denominar el empleo de elementos normalmente codificados como corteses que producen, por su inadecuación a las normas específicas que rigen la situación comunicativa, un efecto de descortesia” (BRENES PEÑA, 2011, p. 47).

⁹ Para Culpeper (2011), há tipos de interação em que prevalecem atos de descortesia legitimados (denominada descortesia de coerção ou institucional). Trata-se de atos de descortesia motivados por contextos de interação específicos: o discurso militar é um exemplo.

descortesia – ocorre se se levarem em conta os três tipos de descortesia postulados por Culpeper (2011) em seus estudos acerca das funções da descortesia verbal. De acordo com Culpeper (1996; 2005; 2010), a descortesia assume três funções distintas, que podem ser denominadas da seguinte maneira: descortesia de entretenimento, descortesia afetiva e descortesia institucional. A descortesia de entretenimento, analisada neste estudo, explora seu alvo com o propósito de oferecer entretenimento ao público.

A descortesia de entretenimento envolve entretenimento ou diversão à custa do alvo da descortesia e é, deste modo, sempre exploradora em certo nível. Como toda a descortesia genuína, envolve uma vítima ou, pelo menos, uma vítima em potencial” (CULPEPER, 2011, p. 14).¹⁰

Embora Culpeper (2011) considere a existência da relação de interdependência entre aspectos semânticos e discursivos, atrelada aos atos de descortesia, vale ressaltar que uma expressão de (des)cortesia pode ser mais ou menos determinada pelo contexto, de sorte que, conforme o autor, há uma escala, cujos graus de descortesia de um ato decorrem ora de aspectos oriundos das formas linguísticas (semânticos), ora de aspectos relacionados ao contexto (discursivos). Na monografia intitulada: *Impoliteness: using language to cause offense*, Culpeper (2011) baseia-se no modelo de análise da cortesia verbal elaborado por Brown e Levinson (1987), e retomando as estratégias de cortesia dos dois estudiosos para, a partir das quais, apresentar cinco estratégias de descortesia verbal¹¹. Ao definir o conceito de face, cabe acrescentar que o autor amplia a noção de imagem positiva e negativa, desenvolvida por Brown e Levinson (1987), apropriando-se da concepção de imagem postulada por Spencer-Oatey (2008), segundo a qual há três tipos de face: a qualidade da face (*quality face*), a identidade social da face (*social identity face*) e a face constituída em função das relações sociais (*relational face*). A qualidade da face refere-se a

¹⁰ Tradução nossa da versão em inglês: Entertaining impoliteness involves entertainment at the expense of the target of the impoliteness, and is thus Always exploitative to a degree. As all genuine impoliteness, it involves a victim or at least a potential victim (CULPEPER, 2011, p. 14).

¹¹ Descortesia direta – clara e direta, descortesia positiva – direcionada à face positiva do alvo, descortesia negativa – direcionada à face negativa do alvo, falsa (des)cortesia (mock impoliteness) ou sarcasmo e descortesia indireta (off record).

qualidades pessoais do sujeito da interação: trata-se de suas habilidades, de sua aparência, ou de tudo o que se refira ao âmbito individual. A identidade social da face e o terceiro tipo apresentam relacionam-se ao âmbito social e coletivo, respectivamente, isto é, dizem respeito aos papéis sociais por meio dos quais os indivíduos atuam na interação com os parceiros nas trocas verbais.

Culpeper (2011) ressalta, além disso, que a avaliação em relação aos atos cometidos pelos interactantes nas práticas comunicativas decorre de outros fatores, como das reações emocionais – na medida em que um ato é denominado como descortês pelo fato de desencadear reações emocionais negativas. Isso significa que a avaliação de um ato decorre do tipo de percepção que se atribui a alguém atrelada ao tipo de avaliação que se faz do interlocutor e, por conseguinte, de seus atos. Essa avaliação vincula-se, por sua vez, a três fatores: a normas relativas à personalidade (*personality*), que consistem em objetivos e interesses pessoais; a normas pautadas nas relações ou papéis sociais (*social relations or role norms*), que se referem a papéis sociais, isto é, à ocupação dos sujeitos; além das normas relativas a grupos (*group membership norms*), relativas a grupos étnicos, gêneros, classe social, nacionalidade, entre outros aspectos¹². Assim, de acordo com Culpeper (2011), a avaliação ou a atribuição de juízos de valor, positivo ou negativo, a uma pessoa, depende de fatores extralinguísticos.

Não obstante, cabe ressaltar que, para Culpeper (2011), a compreensão dos atos de cortesia e de descortesia se dá em função da relação de aspectos semânticos e pragmáticos, ou seja, de fatores relacionados à esfera da forma da língua e à esfera discursiva. Assim como os funcionalistas, Culpeper (2011) considera as motivações contextuais e as situações de uso da língua e,

¹² Tradução nossa da versão original em inglês: O tipo de pessoa que você percebe estar dizendo algo – com a qual se fala – irá afectar a sua avaliação acerca do que essa pessoa diz. O conhecimento sobre as pessoas podem ser agrupados, de acordo com a investigação no âmbito da cognição social, por meio de três áreas: personalidade (normas relativas preferências, interesses, traços, objetivos, etc.); relação social e normas de função (relativa a papéis de parentesco, papéis ocupacionais, papéis relacionais, etc.); normas de membros de grupo (em relação ao sexo, raça, classe, idade, nacionalidade, religião, etc.). “The kind of person you perceive to be saying something will affect your evaluation of what they say. Knowledge about people can be grouped, following research in social cognition into three areas: personality, norms (concerning preferences, interests, traits, goals, etc.); social relation and role norms (concerning kinship roles, occupational roles, relational roles, etc.); group membership norms (concerning gender, race, class, age, nationality, religion, etc.) (CULPEPER, 2011, p. 10).

sobretudo, o papel do ouvinte no estabelecimento dos sentidos atribuídos aos enunciados. Para Culpeper (2011), a língua não é autônoma e, por essa razão, a análise discursiva deve ater-se às finalidades e funções dos atos de (des)cortesia, a fim de que se possa compreender suas motivações e seus significados. Goffman, entretanto, já havia postulado que, em certos tipos de interação, predominam atos pelos quais os falantes buscam denegrir a face do outro. Trata-se do processo de *pontualização*, por meio do qual as faces são, continuamente, ameaçadas, em virtude de um tipo específico de interação na qual predomina *o emprego agressivo do trabalho de face* (Goffman, 1967)¹³.

Vale lembrar que essa noção de *linha* de comportamento (*line*), com a qual o falante constrói uma imagem – não necessariamente real – mas à qual se atribuem os valores esperados – é, também, apresentada por outros autores, estudiosos da descortesia verbal, conforme Fuentes e Alcaide Lara (2008)¹⁴. Conforme destacam Fuentes e Alcaide Lara (2008), em dados contextos de interação, a agressividade e a descortesia verbal assumem a forma de estratégias ou de procedimentos discursivos de persuasão da audiência. Nesse sentido, as relações de polêmica estruturam o próprio formato de alguns programas, isto é, a interação é, efetivamente, voltada para a violência verbal de modo deliberado, com vistas a entreter: “Actualmente, la descortesía y agresividad verbal se están imponiendo en el discurso televisivo como un médio de persuasión [...]”¹⁵.

¹³ “Every person lives in a world of social encounters, involving him either in face-to-face or mediated contact with other participants. In each of these contacts, he tends to act out who is sometimes called as line – that is, a pattern of verbal and nonverbal acts by which he expresses his view of situation and through this his evaluation of participants, especially himself” (GOFFMAN, 2008, p.22).

¹⁴ Desde Goffman (1959, 1961), la imagen (face) se considera una proyección del yo ante el otro, un yo virtual, que no tiene por qué coincidir con lo que es en realidad, sino que se crea a partir de la relación y la interacción social cotidiana. De hecho, A, Cordisco (2003), retomando las ideas de Goffman (1967) y Bravo (1999), llega a decir que “la imagen que posea un individuo de sí mismo condicionará su trato interpersonal, estableciéndose unas pautas o normas cuyo desconocimiento puede tornar problemático el intercambio” (FUENTES e AICAIDE LARA, 2008, p.16).

¹⁵ [...] y, sobre todo, como medio altamente eficaz de captación de la atención de la audiencia. [...] Estos formatos televisivos, movidos por el objetivo de obtener mayores cotas de audiencia han sido evolucionando hasta generar un tipo de tertulias televisivas gobernadas por la descortesía verbal, un tipo de tertulias en las que el contenido informativo ha sido sustituido por el enfrentamiento y el alboroto (FUENTES RODRIGUES e ALCAÍDE LARA, 2008, p. 22).

Cabe assinalar que, para Culpeper (2011), a agressividade verbal pode assumir a forma de estratégias de persuasão em determinados discursos. O autor destina, inclusive, um capítulo de sua monografia (2011) à abordagem retórica das estratégias de (des)cortesia. Assim como Culpeper (2011), Eelen (2001) considera que alguns atos de (des)cortesia configuram estratégias argumentativas, em se tratando de contratos de interlocução cuja meta de seus participantes é, sobretudo, a de rechaçar a face do outro e, concomitantemente, a de erigir uma imagem à qual o auditório atribua credibilidade: “O estudo dos efeitos e das finalidades argumentativas de falantes que têm como propósito a descortesia é possível” (EELLEN, 2001, p. 113)¹⁶.

As contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF considera a língua¹⁷ como instrumento de interação socialmente motivada, constituindo-se em uma prática, cuja forma – elementos linguísticos – não devem ser abordados de forma autônoma, desvinculada de suas funções comunicativas, mas em função de fatores externos à língua. A língua configura um sistema através do qual seus usuários fazem determinadas escolhas em detrimento de outras possíveis nas trocas verbais. Tais escolhas léxico-gramaticais são pertinentes e geradoras de significado: as práticas comunicativas consistem em um “processo semiótico”¹⁸, na medida em que os sentidos do texto, resultado desse processo e objeto de estudo da LSF, emergem em função das escolhas dos elementos linguísticos, efetuadas pelos falantes. Para os funcionalistas, as formas linguísticas devem ser abordadas à luz de fatores relativos ao contexto, à língua em uso e, sobretudo, às funções veiculadas pelas escolhas de elementos léxico-gramaticais na construção de sentidos da oração e, por conseguinte, do texto, entre outros aspectos.

¹⁶ Eelen (2001) publicou o livro intitulado: *A critique of Politeness Theories*, pelo qual teceu críticas profícuas à abordagens consideradas simplistas. Segundo Eelen, cumpre trazer à lume o fato de a descortesia não residir, tão somente, na mera ausência das “normas” de cortesia.

¹⁷ Se a função mais importante da língua é a contínua interação entre as pessoas, que se alternam como falantes e ouvintes, essa função deve, de algum modo, condicionar a forma do código linguístico (CUNHA, 2011, p. 22).

¹⁸ Para a LSF, o uso da linguagem é um processo semiótico (CUNHA, 2011, p. 30).

Em outras palavras, faz-se necessário analisar aspectos linguísticos em situações reais e concretas de interação, nas quais os elementos léxico-gramaticais exercem determinadas funções e colaboram para a representação das experiências humanas, oriundas do mundo real ou do mundo interior dos usuários da língua. O papel desempenhado pelo contexto – cultural e situacional – é de suma importância para a compreensão da função das formas linguísticas e, consecutivamente, para a investigação das motivações extralinguísticas no complexo processo de construção do significado do texto. Para a LSF, o contexto cultural diz respeito a determinadas práticas sociais de culturas distintas, ao passo que o contexto situacional se refere à situação interacional, ou seja, a um contexto mais específico e particular de interação.

O contexto de situação apresenta três variáveis: *o campo*, *as relações* e *o modo*. O campo remete à atividade social, no que se refere aos objetivos e à sua finalidade. A esfera das relações diz respeito à natureza das relações estabelecidas entre os participantes, o nível de hierarquia e as relações de solidariedade e poder, bem como ao nível de formalidade entre os interactantes, aspectos deveras pertinentes na análise da negociação da imagem e na natureza das trocas verbais. Quanto ao modo, cabe acrescentar que essa variável está relacionada a questões relativas ao canal, a saber, à forma pela qual se dá a interação entre os participantes (oral, escrita, dialógica, entre outros aspectos). A fim de investigar de que modo se dá a negociação da imagem na interação, analisar-se-ão essas variáveis ao longo deste estudo. Para a LSF, o texto materializa as representações da consciência e do mundo físico dos indivíduos, assim como o âmbito das relações abstratas. O texto é, com efeito, o resultado, a materialização das práticas comunicativas. Trata-se, portanto, do objeto de análise da LSF, cujo procedimento de análise parte da oração e de seus elementos constitutivos, a fim de desvelar as ideologias ou os aspectos discursivos do texto.

Outro aspecto da teoria de Halliday (2014) que cabe ressaltar diz respeito à existência de três funções da linguagem, denominadas como *metafunções*: a *metafunção ideacional* – pautada na representação da experiência externa e interna, ou seja, no que se faz no mundo – a *metafunção interpessoal*, cujos enunciados focam-se no estabelecimento de relações interpessoais, no caso, a

esfera do modo – bem como a *metafunção textual*, focada no enunciado como mensagem. Importa observar que, neste estudo, procedemos à análise do texto à luz do conceito de *transitividade*, relacionado à esfera da metafunção ideacional, por meio da qual visamos à investigação da questão das relações discursivas e ideológicas, à luz da construção textual. Cumpre assinalar que, para os funcionalistas, a transitividade não está no verbo apenas, mas emerge da oração, a qual se constitui de participantes, circunstâncias e processos¹⁹.

Nessa direção, a oração é o objeto de estudo das formas linguísticas, por meio das quais o analista do discurso reconstrói, através dessas pistas, as representações da realidade que subjazem à estrutura discursiva do texto. O sistema de transitividade é realizado pela metafunção ideacional, por meio da qual os interactantes representam significados relacionados à sua experiência de mundo, interna e externa, acerca da realidade: “A metafunção ideacional representa/constrói os significados de nossa experiência, tanto no mundo exterior (social) quanto no mundo interior (psicológico), por meio do sistema de transitividade” (CUNHA, 2011, p. 27).

Em outras palavras, a representação da experiência – no nível da consciência e no nível dos eventos, ações ou acontecimentos, relativos ao mundo exterior – materializa-se no texto em função das escolhas linguísticas, isto é, por meio de componentes léxico-gramaticais, cuja disposição ou posicionamento conferem ao texto significados distintos, em virtude de motivações contextuais. Assim, pode-se afirmar que os mesmos elementos linguísticos assumem significados distintos em razão de fatores que advêm da situação comunicativa, do papel dos participantes, além do tipo de processo escolhido dos quais os interlocutores fazem uso. Enfim, a linguagem configura um instrumento voltado para a comunicação, subjaz à construção de diversas formas de representar a realidade e, consecutivamente, de concebê-la. Por meio do sistema de transitividade e das escolhas linguísticas efetuadas pelos

¹⁹ What is the status of a figure, as set up in the transitivity grammar of a clause? (...) A figure consists, in principle, of three components (see Halliday & Matthiessen, 1999): (i) a process unfolding through time, (ii) the participants involved in the process, (iii) circumstances associated with the process.

interlocutores, em situações de uso concreto da linguagem, é possível verificar, pois, os propósitos comunicativos de seus participantes.

Há seis tipos de processos, por meio dos quais os participantes representam eventos relacionados à construção de suas concepções e modos de representar a realidade. De acordo com Halliday (2014), os principais processos são os materiais, os mentais²⁰ e os relacionais. Entre esses três, emergem outros três, caracterizados como secundários: os processos existenciais, comportamentais e os processos do dizer (processos verbais). Os processos materiais referem-se à esfera do “fazer”. Por meio dos processos materiais, o Ator – participante responsável por ações que modificam o rumo dos acontecimentos – afeta ou atinge, na realização do processo, outro participante: o Meta, cujo estado é, de algum modo, afetado ou modificado. Há, ainda, outros participantes: o Escopo, o Beneficiário e o Atributo.

Os processos mentais²¹ são classificados em quatro subtipos: os perceptivos, os cognitivos, os desiderativos e os processos mentais emotivos. Nesse tipo de processo, há dois participantes: o *Experienciador*, isto é, aquele que sente, percebe, deseja ou se emociona, em função do processo realizado, e o *Fenômeno*. As orações mentais constituem-se de processos que se referem à experiência do mundo de nossa consciência. Processos mentais podem indicar afeição, cognição, percepção ou desejo. As orações mentais mudam as percepções que se tem da realidade (FUZER, 2014, p. 54). Consideramos a *transitividade*, foco deste estudo, na investigação das representações construídas pelos interlocutores, constituídas de escolhas de determinados recursos léxico-gramaticais, em detrimento de outros pelos interlocutores na interação verbal, contribui, ademais, com a investigação de outros aspectos discursivos, quais sejam, os de ordem interacional: no caso, o emprego agressivo do trabalho de face, pelo fato de que a gestão da imagem na

²⁰ “While ‘material’ clauses are concerned with our experience of the material world, ‘mental’ clauses are concerned with our experience of the world of our own consciousness. They are clauses of sensing: a ‘mental’ clause construes a quantum of change in the flow of events taking place in our own consciousness. This process of sensing may be construed either as flowing from a person’s consciousness or as impinging on it; but it is not construed as a material act” (HALLIDAY, 2014, p. 245).

²¹ “Within the general class of ‘mental’ clauses (Figure 5-16), there are four different subtypes of sensing: ‘perceptive’, ‘cognitive’, ‘desiderative’ and ‘emotive” (HALLIDAY, 2014, p. 256).

comunicação interpessoal ser pautada em um contínuo trabalho de negociação e de representação das faces (GOFFMAN, 1967).

Os propósitos comunicativos e a natureza das trocas verbais estão atrelados à incorporação de determinados elementos lexicais e construções sintáticas pelos falantes em lugar de outros. Isso significa que aspectos relativos à intencionalidade, ou seja, a objetivos comunicativos, afiguram-se como elementos discursivos – pragmáticos – que colaboram com a organização da estrutura textual, ou seja, para o estabelecimento de sua forma linguística. Por essa razão, no *corpus* em análise, o intento é investigar de que modo a predileção, pelos interactantes, por determinados elementos semânticos – em lugar de outros possíveis – pode ser relevante para a análise da construção e desconstrução da imagem no discurso, em função de motivações pragmáticas e discursivas.

Propomo-nos investigar – à luz da descortesia e das contribuições da LSF – os modos pelos quais a função das escolhas efetuadas pelos interactantes, como a escolha do papel desempenhado pelos participantes nos processos – quer sejam, materiais e mentais – e, inclusive, o uso de determinadas circunstâncias na realização das trocas verbais, decorre da interface entre aspectos semânticos e pragmáticos, a fim de que se possam analisar tipos de representações e concepções ideológicas²² concatenadas à abordagem da negociação da imagem em um contrato de interlocução no qual o dissenso.

Os três componentes – participantes, processos e circunstâncias – que emergem do sistema de transitividade podem colaborar com o processo de gestão e de negociação da imagem em uma troca verbal polêmica. Consideramos que a escolha dos processos materiais e mentais para a análise da gestão da agressividade verbal é pertinente, justificando-se em razão de termos observado que o uso desses processos, no *corpus*, é estratégico: os processos materiais ocorrem no discurso dos interactantes quando seu intuito é

²² Tomamos, aqui, a concepção de ideologia de Van Dijk, segundo a qual, há, na sociedade, diversas formas de conceber a realidade e de legitimá-las por meio do discurso. Não se trata, portanto, de uma concepção de ideologia marxista (relações ideológicas sustentam a opressão da burguesia sobre o oprimido, o proletariado) “Ideologies are the fundamental beliefs of a group and its members” (VAN DIJK, 1998, p.7).

o de mostrar ao auditório as consequências ou mudanças decorrentes das suas ações ou das ações de seus interlocutores. Do mesmo modo, os processos mentais são ativados como estratégias interacionais: os interlocutores fazem uso dessas escolhas léxico-gramaticais com o propósito de provocar determinadas reações ou recorrer a lembranças, estados de espírito, ou emoções, como mecanismos de construção de uma imagem à qual o público atribua credibilidade ou, por outro lado, avalie algo de forma negativa. Pode-se afirmar, desse modo, que essas escolhas se afiguram como estratégias interacionais, mas, sobretudo, como estratégias de persuasão²³.

Análise do corpus

A entrevista concedida por Paulo Maluf (locutor 2) tem início com o turno do entrevistador (locutor 1) que pergunta ao entrevistado a respeito de outro jornalista, Marcelo Tas, o âncora do programa CQC, cuja imagem é apresentada como forma de intimidar o político, já que em outras ocasiões, L2 havia sido entrevistado por Marcelo Tas, o qual, por sua vez, questionara Maluf a respeito de seu envolvimento em casos de corrupção. Cabe salientar, em um primeiro momento, que o entrevistador tem por objetivo deixar claro o tipo de programa para o qual a entrevista será concedida: um tipo de interlocução regido pela polêmica. Importa acrescentar que, nesse formato de entrevistas, observam-se turnos e tópicos calcados em atos de descortesia, ou mais precisamente, pela *descortesia midiático-lúdica* ou de *entretenimento* (CULPEPER, 2011; BRENES PEÑA, 2011), cujo objetivo é refutar e explorar a face dos entrevistados, com vistas a entreter o auditório e obter sua adesão ao evento comunicativo.

L1 – CQC? *conhece* o CQC?

L2- Maluf– ah: ah ((risos)) olha... eu to *vendo* CQC [...]

L1 – o senhor *sabe* quem é o nosso querido anfitrião...nosso...grande âncora...Marcelo Tas.

²³ Trata-se de estratégias de persuasão, porque estão atreladas ao propósito de fazer o auditório (aqueles a quem se quer convencer) a crer em algo. Aqui, consideramos a noção de auditório de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]).

Observam-se, à luz do conceito de transitividade, orações mentais, em que se empregam verbos cognitivos, como “conhecer” e “saber”, assim como o processo mental perceptivo realizado pelo verbo “ver”. O emprego desses tipos de processos mentais remete a ideia de que L1 busca recorrer à esfera da consciência, isto é, à representação de mundo interna, relativa ao conhecimento de mundo de L2 acerca do tipo de interação que será estabelecida em função do tipo de programa ao qual Maluf concede a entrevista. Vale ressaltar que, nesse processo, Maluf é *Experienciador*, é ele quem sente, percebe e experiencia o processo mental. O emprego desse tipo de processo e a escolha de Maluf como participante *Experienciador* ocorrem por conta das intenções de L1 de trazer à lembrança de L2 sua relação com um jornalista que, por diversas vezes, ameaçou sua face (GOFFMAN, 1967; BROWN; LEVINSON, 1987), possivelmente, para inibi-lo. Nos próximos turnos, tendo como propósito estabelecer um tipo de interação, fundada na polêmica e na agressão verbal, procedendo ao ataque à face de seu interlocutor, o jornalista do programa, locutor 1, busca rechaçar a qualidade da face (*quality face*) de Maluf, logo no início da entrevista:

L1 ((incompreendido)) em 67 o senhor já ocupava...foi 63 ou 67?
L2- Maluf – 67... foi o dia que eu tomei posse como presidente da Caixa Econômica Federal [...].

Nesse trecho, observam-se a escolha de processos materiais, por ambos os interlocutores. L1 busca atacar a imagem de L2 recorrendo ao seu passado, aludindo ao seu histórico de envolvimento com desvio de dinheiro público, ao mencionar que Maluf tomou posse (empossou-se) não só de um cargo, mas da própria instituição da qual foi gestor. Isso significa que, ao fazer uso de um processo material (empossar-se de algo), L1 busca ameaçar a face positiva de Maluf, efetuando um ato de descortesia positiva, por meio da qual ataca a imagem do político mediante o uso de um tipo de estratégia de descortesia com a qual se desconstrói o papel social (*role norms*) de L2, por trazer à tona sua conduta questionável na ocupação de um cargo.

Além disso, pode-se observar que o jornalista atribui a Maluf a autoria dos atos, ao defini-lo como Ator, tipo de participante que faz algo, isto é, aquele que

modifica o rumo dos acontecimentos – participante que afeta ou atinge algo – na realização do processo material. A escolha desse tipo de processo material e do tipo de participante Ator é significativa e configura-se como estratégia de descortesia, por meio da qual L1 confere a Maluf a imagem de alguém que protagoniza seus atos, deliberadamente. Com efeito, L1 busca responsabilizar L2: é Maluf o Ator da ação. É L2 quem se empossou (tomou posse) não só do cargo, mas da Caixa Econômica Federal inteira, aludindo, assim, ao passado corrupto de Maluf. Os elementos “só” e “inteira”, oriundos da metafunção interpessoal – relativa ao modo – enfatizam o ataque e colaboram para gerar a implicatura de que Maluf desviou dinheiro da Caixa Econômica Federal. As escolhas léxico-gramaticais, atreladas ao conhecimento de mundo, elemento discursivo, contribuem para refutar a imagem de Paulo Maluf. No turno seguinte, Maluf reage de forma negativa ao ato de descortesia, corroborando a afirmação de que, nem sempre, em interações em que a descortesia é legitimada ou neutralizada, em função do contexto situacional, o alvo do ataque a avalia de forma positiva. Observa-se que Maluf reage ao ato de descortesia – a qual não é neutralizada – com um ataque: “você tá muito pioso viu?” seguido de uma estratégia de falsa cortesia (*mock politeness*): “vo te contrata pra minha futura estação de televisão”.

L2 - Maluf – *tomei posse...como presidente...você tá pioso viu?*
...vo te *contrata* pra minha futura estação de televisão...

Maluf defende-se do ataque, agregando ao seu enunciado a circunstância “como presidente”, escolha que consiste em uma estratégia de defesa de sua face. Cabe observar que Maluf escolhe o participante Ator ao defender-se do ataque à sua face, assim como mediante um ato de falsa cortesia (CULPEPER, 1996; 2010; 2011), destinado à face de L1: “Vo te contrata [...]”. Nesse caso, há que se ressaltar que Maluf assume o papel de *Ator* em dois processos materiais, realizados por meio dos verbos “tomar posse”, no sentido de apropriar-se, e “contratar”, atribuindo, além disso, o papel de beneficiário ao entrevistador.

Em outras palavras, Maluf coloca-se como protagonista de suas ações: tomou posse, sim, da Caixa Econômica Federal, todavia como presidente e é protagonista pelo fato de ser ele quem vai contratar L1 – um mero beneficiário –

para sua futura estação de televisão. Trata-se de um ataque à face de L1, por meio de um ato de falsa cortesia (*mock politeness*), permeado de ironia e sarcasmo (CULPEPER, 1996; 2011). A entrevista prossegue e observam-se outros processos mentais, realizados pelos verbos querer e esquecer. O processo mental, representação da experiência interna, pode veicular lembranças, reações, reflexões, estados de espírito²⁴, entre outros aspectos da consciência. O verbo esquecer representa um estado de espírito com o qual Maluf busca apresentar a imagem de alguém que se preocupa com a opinião pública e, inclusive, com a liberdade de expressão da imprensa. Ao optar por esse processo, Maluf intenta convencer o público de que é aberto a questionamentos, referentes à sua vida política – é democrático – sendo, sobretudo, cortês. Maluf erige o discurso pelo qual se apresenta como um homem público, que vive da imprensa, ou seja, da opinião pública. Trata-se de uma estratégia discursiva de persuasão. Observa-se, ademais, que Maluf busca construir a linha (*line*) de um político aberto a eventuais críticas.

Em contrapartida, o turno de L1 evidencia que o entrevistador emprega um ato de falsa cortesia (*mock politeness*) (CULPEPER, 1996; 2011), como estratégia de ataque à face de Maluf: “L1 – é impossível *esquecer* do senhor...senhor Paulo”. O riso, recurso não verbal, acompanha o processo mental realizado pelo verbo esquecer, do qual L1 também faz uso, de forma irônica, ao mencionar que é impossível esquecer-se de L2. Embora pareça um elogio, em virtude do conhecimento de mundo ou de crenças partilhadas, relativas ao contexto de interação, às intenções do entrevistado e ao histórico de corrupção que envolve a figura de Maluf, infere-se que se trata, com efeito, de um ato de ameaça à face, ou seja, um ato de falsa cortesia, recodificado por motivações contextuais – contexto situacional – e pela função que esse ato desempenha, efetivamente, na interação.

L2-Maluf – *quero dizer para você o seguinte... todos nós...homens políticos vivemos da política.*

L2-Maluf – quando vocês me *esquecerem* vai ser muito ruim viu?

L1 – é impossível *esquecer* do senhor...senhor Paulo

[

²⁴ (CUNHA, 2011, p. 43).

((risos))

No turno seguinte, L1 emprega diversos processos realizados pelos verbos *ver*, *ficar com inveja* – processos mentais – e pelo processo material realizado pelo verbo *fazer*. Nota-se que, novamente, L1 atribui a Maluf o participante *Ator*. Essa escolha não é fortuita: trata-se de uma estratégia que visa a ameaçar a face de Maluf. L1 atribui a L2 o papel de protagonista de algo que deixou ou não foi capaz de fazer, deliberadamente, atacando-lhe a face ao ironizar a linha de conduta assumida pelo político (*line*) (GOFFMAN, 1967) daquele que “rouba, mas faz”: “L1: essa eu não *fiz*”. Já no trecho: “o senhor não fica com inveja”, L1 escolhe o participante *Experienciador* para Maluf, atacando-lhe a face negativa, por meio de uma pergunta deveras invasiva:

L1 – o senho/num *fica* com inveja quando se vê essa ponte dessas dimensões e *fala* ...essa eu não *fiz*...

No turno em que Maluf se defende dos atos descorteses, cabe acrescentar que, novamente, o entrevistado opta por atuar como protagonista na interação: escolhe o participante *Ator*, apresentando-se como um político ativo, cuja realização foi a construção da avenida Roberto Marinho. A escolha desse tipo de participante – *Ator* – e do processo material, é estratégica: L2 busca apresentar a linha (*line*) do político que “faz”. Por essa razão, Maluf coloca-se como protagonista da cena – é um participante ativo, é *Ator* – que realiza um processo material, por meio do qual se modifica ou se transforma algo. Trata-se, pois, de uma estratégia de persuasão, mas, sobretudo, de valorização da face, em termos de qualidade (*quality face*)²⁵ de L2.

L2-Maluf – eu *fiz* a avenida Roberto Marinho...se a avenida Roberto Marinho não existisse...essa ponte não teria finalidade...

No trecho seguinte, L1 assume o turno e efetua mais ataques destinados à face (*quality face*) de Maluf, por meio de processos diversos. Entre os processos mentais, observa-se o realizado pelo verbo *imaginar*. Quanto aos

²⁵ De acordo com Culpeper (2011), a qualidade da face refere-se a qualidades pessoais do sujeito da interação: trata-se de suas habilidades, de sua aparência, ou de tudo o que se refira ao âmbito individual.

processos materiais – realizados pelos verbos fazer e render – cabe fazer algumas observações importantes.

L1- mas *imagina* se o senhor *tivesse feito*...como seria bom né?
Como
Ela...*renderia*::...frutos diversos...pra cidade...pro senhor...
L2- Maluf – 4 mil veículos por dia...vão *passar* por aqui...por hora...(material)

O verbo render remete à ideia de lucro, renda. Assim, a escolha desse tipo de processo por L1 configura uma estratégia discursiva com a qual o entrevistador ataca a face de Maluf, em virtude de fazer alusão ao fato de que, ao longo de suas gestões políticas, L2 envolveu-se em escândalos relativos a desvio de dinheiro público, sobretudo, com a construção de rodovias e obras públicas afins: “*renderia*::...frutos diversos...pra cidade...pro senhor...”. O participante Meta, realizado pelo sintagma nominal “frutos diretos” diz respeito ao dinheiro proveniente da hipótese de Maluf haver construído a obra. No sistema de transitividade, proposto por Halliday (2014), o participante Meta é o elemento afetado pelas ações do participante Ator, no caso, realizado por meio do pronome ela – a ponte. Assim, uma ponte construída por Maluf afetaria o dinheiro público, ou seja, os frutos diversos, provenientes da construção de uma ponte por Maluf.

A escolha dos participantes e do tipo de processo, material, é resultado das intenções comunicativas de L1 e exercem a função de estratégias de ataque à qualidade da face (*quality face*), bem como à identidade social da face (*social identity face*) de L2. No turno de Maluf, vale ressaltar que L2 foge ao tópico (assunto ou tema do qual se trata) como estratégia de evasão diante do ataque. Maluf não responde à pergunta de L1 e, por meio da escolha de um processo material, realizado pelo verbo passar, na medida que L2 busca assegurar as possíveis vantagens da construção de uma ponte, destinadas à cidade, não a ele: “4 mil veículos por dia... vão *passar* por aqui... por hora...”

A entrevista prossegue e o entrevistador empreende novos ataques à imagem de L2, mediante o uso processos relacionais, efetuados pelos verbos: “ser” e “ter”. Vale acrescentar que Maluf, assim como L1, faz uso de processos relacionais, realizados pelos verbos ser e ter, por meio dos quais se intitula como

um trabalhador brasileiro e, portanto, conforme L2, um coitado. O fato de um político atribuir a si, imprimindo ao trabalhador brasileiro a característica de um “coitado” – trata-se de um processo relacional atributivo – resulta na apresentação de concepções e representações de L2 acerca da realidade que, possivelmente, colocam sua face social e suas qualidades individuais, como político e como homem público, respectivamente, em risco. Em outras palavras, Maluf procede à ameaça de sua própria imagem (*quality face* e *social face*).

L1 – quantos desse veículos *serão* seus?

L2- Maluf– bo/se eu *tivesse* a General Motors? *taria* p/

L2- Maluf – mas... como coitado eu *sou* aqui um:...trabalhador brasileiro...eu *tenho* aqui meu ômega...

Ao término da entrevista, observam-se outros processos relacionais, realizados pelos verbos *estar* e *ser*. Há, ademais, o emprego do processo existencial, realizado pelo verbo *haver*. Nesse trecho final, há que se observar, ainda, que Maluf busca construir a linha de um político conservador – que permanece sempre no mesmo partido e é, além disso, casado com a mesma mulher, há 53 anos. O elemento Circunstância evidencia, no sistema de transitividade, que Maluf parece empreender um grande esforço: no mesmo partido, com a mesma mulher e, por essa razão, é um indivíduo digno de algum mérito. Porém, no momento em que L1 questiona o fato de Maluf estar com a mesma mulher há 53 anos, atribuindo valor negativo a esse estado, Maluf modifica o rumo da conversa. Não é mais L2 quem está com a mesma mulher há 53 anos, mas é Silvia, sua esposa, quem o atura há 53 anos. Observa-se que L2 busca proteger a face da mulher e a sua, já que corre o risco de ter sua própria face ameaçada, também, em virtude de um comentário que veicula um tipo de ideologia machista²⁶. Nota-se, ainda, que Silvia atura Maluf, ou seja, Maluf opta pelo emprego de um verbo que realiza um processo mental (emotivo) e pela escolha de um participante que, de certo modo, protagoniza a cena, visto que é sua esposa quem experiencia a ação verbal: trata-se do participante

²⁶ “Ideologies have something to do with systems of ideas, and especially with the social, political or religious ideas shared by a social group or movement. Communism as well as anti-communism, socialism and liberalism, feminism and sexism, racism and antiracism, pacifism and militarism, are examples of widespread ideologies — which may be more or less positive or negative depending on our point of view or group membership” (VAN DIJK, 1998, p. 6).

Experienciador, escolhido por Maluf para definir sua companheira. Vale ressaltar que Maluf coloca sua esposa, mais uma vez, na posição de protagonista, no momento em que menciona que “Silvia vai para o céu direto”.

Ao escolher um processo material – realizado pelo verbo ir – e o participante *Ator*, realizado por Silvia, Maluf valoriza a face de sua esposa, ao apresentá-la como alguém que, efetivamente, atua em seu discurso, ou seja, um tipo de participante que não é afetado pela ação, mas a protagoniza. Nesse sentido, observa-se que Maluf opta por se apresentar como um tipo de participante menos ativo, no processo mental realizado pelo verbo aturar. Por outro lado, Maluf atribui a si o participante *Fenômeno*, o qual, no sistema de transitividade proposto por Halliday (2014), configura um tipo de participante menos ativo no processo realizado. Trata-se de um participante que não protagoniza algo, já que L2 é alvo da representação da consciência do participante *Experienciador*, no caso, Silvia. As escolhas efetuadas por Maluf evidenciam, pois, que L2 atribui à esposa, após correr o risco de ser tachado como machista, um papel mais ativo. Isso significa que essas escolhas são deliberadas e assumem, nesse contexto, papel argumentativo. Assim, a escolha desses processos e dos tipos de participantes é pertinente – são formas de representar a realidade – visto que, por meio delas, Maluf busca valorizar a face da esposa e, consecutivamente, a própria imagem pública, mediante a construção da linha de conduta de um político cujos valores pautam-se na família, em relações duradouras e no respeito por uma instituição, a qual se presume que L2 busca valorizar: o casamento.

L2-Maluf- quarenta e um anos tô no mesmo partido...casado com a mesma mulher há 53...

L1 o que que é pior? Eh:...tá no mesmo partido ou tá com a mesma mulher há tanto tempo?

L2- Maluf – é melhor é tá com a mesma mulher que a Silvia minha adorada Silvia me atura

53 anos...tenho certeza...ela vai pro céu direto...

Por fim, um novo ataque é realizado por L1, destinado à imagem positiva de Maluf. Trata-se de um ato de falsa cortesia (CULPEPER, 1996; 2011), por meio do qual o entrevistador parece realizar um elogio, quando, de fato, executa

uma ameaça à face de L2, já que, ao concordar com Maluf a respeito do fato de que Silvia vai para o céu, por “aturá-lo”, observa-se o emprego de um ato permeado pela ironia e sarcasmo. De fato, L1 é irônico porque não é cortês de fato, mas, justamente, o contrário. O ato de cortesia é falso, pois é recodificado mediante motivações contextuais: “L1- olha...ah...isso com certeza...”.

Considerações finais

Neste estudo, propusemo-nos investigar os mecanismos discursivos empregados pelos interactantes em um evento de interlocução polêmico. O *corpus* constituiu-se de um programa humorístico, cujo formato revela um tipo específico de interação pautada no comportamento verbal agressivo, por meio do qual os interlocutores fazem uso de recursos discursivos distintos com o objetivo de refutar ou explorar a face do outro, na obtenção de adesão do auditório. Trata-se da descortesia de entretenimento. As análises evidenciaram que as escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelos interlocutores são pertinentes: delas decorrem os significados que constituem a oração e, consecutivamente, o texto. Essas escolhas indicam que o significado não é intrínseco às formas linguísticas, mas decorrem da relação engendrada entre aspectos semânticos e pragmáticos, os quais desvelam aspectos discursivos e ideológicos, como as concepções e maneiras pelas quais os indivíduos representam a realidade interna e externa.

Por meio da investigação dos processos de representação, veiculados pelas escolhas linguísticas – participantes, processos e circunstâncias – à luz do sistema de transitividade, proposto por Halliday (2014), não se pretendeu efetuar uma análise pormenorizada de todos os processos que constituem a metafunção ideacional da linguagem, mas de que modo a polêmica pode ser engendrada mediante tais processos com vistas à obtenção da atenção do auditório. Procedemos, sobretudo, à investigação dos processos mentais e materiais, embora tenham sido apresentados breves comentários acerca de outros processos verbais. A escolha desses processos – mentais e materiais – justificase pelo fato de que sua ocorrência se mostrou premente, tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos.

Os dados evidenciaram que os processos materiais e mentais cumprem certas funções no *corpus*. O fato de o jornalista atribuir a Maluf um papel mais ativo, na maioria dos casos, o papel de *Ator* em processos materiais e o de *Experienciador*, em processos mentais, mostra seu interesse responsabilizar Maluf. Busca-se mostrar a corrupção e o *ethos* de político corrupto, por meio de mecanismos léxico-gramaticais e discursivos. Maluf responde por suas ações – em se tratando das alusões ao envolvimento de L2 em casos de corrupção, veiculados pelos processos verbais e mentais. Já nos tópicos de Maluf, vale lembrar que o político apresenta ao público detalhes de sua gestão, ao colocar em evidência seus feitos e obras ao longo de sua carreira política, fazendo uso do participante *Ator* realizado no processo material – que consiste num tipo de processo do âmbito do “fazer”. A escolha desse tipo de processo e do tipo de participante é de suma importância para a análise das intenções e dos propósitos comunicativos do entrevistado, considerando-se o fato de que o candidato apresenta a imagem do político que faz²⁷, que constrói estradas, que mostra serviços à comunidade. Nesse sentido, é por meio dessa forma de representar a realidade que o candidato busca a adesão do eleitorado. Trata-se de uma estratégia persuasiva e de valorização da face. A construção do discurso do entrevistado que recorre a processos relacionados à esfera do “fazer” e ao participante *Ator*, remete à imagem pública (*social face*) de L2, o qual, ao longo de sua carreira política, apresentou o *ethos* do político empreendedor.

Assim, suas escolhas são, de fato, pertinentes, já que ao tratar de sua gestão, Maluf coloca-se no papel de protagonista, na tentativa de construir a *linha* do político comprometido – é ele o responsável por suas ações – em um tipo de processo de natureza material. Maluf não se coloca como Meta, mas sim como Ator. Por outro lado, há que se ressaltar que Maluf atribui a si, em certos momentos da interação, o participante Fenômeno – participante menos ativo – em tópicos em que se expõe sua imagem, sobretudo em trechos cuja personalidade (*personality*) de L2 ou aspectos relativos a normas sociais (*social*

²⁷ Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si [...] não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, [...] seu estilo, suas crenças, suas competências linguísticas[...] são suficientes para construir uma representação de sua pessoa (AMOSSY, 2008, p.9).

norms), ou seja, a instituições sociais, como o casamento de 50 anos, apresentam-se em risco iminente. Isso se deve ao fato de que, quando Maluf é alvo de acusações e ataques, nota-se que L2 opta por não se apresentar como um participante que protagoniza algo, fato que evidencia menos comprometido com seus atos, possivelmente, em uma tentativa de abster-se da responsabilidade diante das acusações desferidas por L1. O uso desses tipos de participantes, por Maluf, evidenciaram estratégias de defesa da face²⁸.

Por essa razão, esperou-se, em suma, mediante esta pesquisa, colaborar com os estudos discursivos acerca da gestão da imagem em ambientes de interlocuções polêmicas, sobretudo, em trocas cujo objetivo comunicativo é refutar a imagem de seus participantes como forma de entretenimento do telespectador.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

BROWN, Penélope e LEVINSON, Stephen C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRENES PEÑA, Ester. *Descortesía verbal y tertulia televisiva*. 2011.

CULPEPER, Jonathan. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*. 1996.

_____. *Impoliteness and entertainment in the television quiz show: the Weakest Link*. *Journal of Politeness Research: Language, Behavior, Culture*. 2005.

_____. Conventionalised impoliteness formulae. *Journal of Pragmatics*. 2010.

_____. *Impoliteness Using language to cause offence*. Lancaster University. Cambridge University Press, 2011.

CUNHA, M. A. F; Souza, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

²⁸ Consideramos que o fato de o falante fazer certas escolhas do sistema linguístico, em lugar de outras opções linguísticas possíveis, nas práticas discursivas, é significativo, uma vez que as escolhas léxico-gramaticais estão, sobremaneira, atreladas a visões, ideologias e representações de mundo, por meio das quais os interlocutores visam atingir determinados propósitos comunicativos, como, por exemplo, o de persuadir o outro, o de denegrir a imagem alheia, com fins de entretenimento, ou de (re)construir uma imagem que inspire credibilidade, entre outros propósitos comunicativos.

- EELLEN, Gino. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2001.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. Metafunção experiencial – oração como representação. In: FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- FUENTES Rodríguez, C. y E. Alcaide Lara. *(Des)Cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays in face to face behavior*. Chicago: Aldine Pub.Co., 1967.
- GOUVEIA, C. *Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. 2009.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. Clause as representation. In: *Halliday's introduction to functional grammar*. 4 ed. New York/London: Routledge, 2014.
- KAUL de MALARGEON, Silvia. Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedade: El discurso tanguero de la década del 20. In: BRAVO, Diana. (Org.). *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 2005, p. 299-318.
- PERELMAN, Chaïm. e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VAN DJIK, Teun A. *Ideology and Discourse: A multidisciplinary introduction*. SAGE, 1998.
- ZIMMERMANN, Klaus. Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos. In: BRAVO, Diana (Org.). *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 2005, p. 245-271.

Recebido em: 31/05/2020
Aceito em: 27/08/2020

Um cemitério fugindo dos clichês: análise do discurso publicitário

A cemetery running from clichés: analysis of advertising speech

Dany Thomaz Gonçalves¹
Thais dos Santos Zamba²

Resumo: O texto faz análise e exploração de uma propaganda de cemitério cuja proposta foge ao tradicional clichê acerca de como se deve tratar a morte e situações a esta relacionadas, baseada em publicação do “Cemitério Jardim da Ressurreição”, utilizando pressupostos teóricos provenientes da análise semiolinguística do discurso. As intenções da pesquisa são detectar as estratégias comunicativas das quais se lança mão para capturar a atenção do público e como estas se desenvolvem no teatro social da linguagem, investigando fatores que colaboram para o destaque do cemitério em estudo como estabelecimento popular ao tratar de assuntos impopulares de maneira diferenciada. Percebe-se que a repercussão da propaganda tem relação com a quebra do aparente tabu diante da postura dóxica, surpreendendo e marcando o público.

Palavras-chave: Enunciação; Publicidade; Cemitério.

Abstract: The text analyzes and explores a cemetery advertisement whose proposal escapes the traditional cliché about how death and related situations should be treated, based on the publication of the “Cemitério Jardim da Ressurreição”, using theoretical assumptions from the semi linguistic analysis of discourse. The intentions of the research are to detect the communicative strategies which are used to capture the attention of the public and how these develop in the social theatre of language, investigating factors which collaborate to highlight the cemetery under study as a popular establishment when dealing with unpopular issues in a differentiated manner. It is noticed that the repercussion of advertising is related to the breaking of the apparent taboo in the face of the toxic posture, surprising and marking the public.

Keywords: Enunciation; Advertising; Cemetery.

Introdução

O tema discurso tem sido objeto de variadas pesquisas e investigações. O ato de enunciação, com a manifestação dos sujeitos comunicante e interpretante, enunciador e destinatário, oferece inúmeras facetas para compreensão do que se deseja transmitir. A enunciação também permite visualizar o jogo de regras e estratégias, bem como a encenação em um ato de linguagem, além de possibilitar diferentes interpretações, de acordo com o contexto.

¹ Doutorando em Linguística (UFRJ), Cepope-FIC. E-mail: danytrue@gmail.com

² Especialista em Língua Portuguesa (FIC). E-mail: thaiszamba@hotmail.com

É comum pensar no gênero textual propaganda como exemplo para o estudo da enunciação e estratégias de linguagem. Com a meta de vender uma ideia e cativar o público alvo, os enunciadores responsáveis pela elaboração de textos do gênero, com frequência, surpreendem e são desafiados pela própria natureza do mercado e da sociedade a inovar criativamente.

No presente estudo, propõe-se a avaliação de uma produção do gênero propaganda que chama a atenção por determinados usos linguísticos, tratando-se de quebrar paradigmas, em relação a um assunto ainda considerado tabu: a morte. São apresentados aqui, como objeto de pesquisa, um ato de linguagem produzido na forma de publicidade do cemitério “Jardim da Ressurreição”, em Teresina (PI), bem como as postagens de dois outros cemitérios em rede social, comparativamente, a saber: os cemitérios “Memorial do Rio” e “Penitência”, selecionados como exemplos de propagandas mais sóbrias acerca do tema da morte, em contraste com o cemitério supracitado. Usam-se, ainda, duas publicações em rede social para ilustração dos distintos usos de um mesmo trecho para produção de humor, como no caso da instituição em Teresina. A repercussão e popularidade da propaganda do “Jardim da Ressurreição” revelam que inovar com humor em temas inicialmente sombrios constitui-se, também, em estratégia válida para transmissão de ideias.

Compreendendo que a língua oferece ilimitadas possibilidades e que as estratégias criativas, quando aplicadas à enunciação, produzem inovação e reinventam maneiras de pensar até tópicos relativamente difíceis de tratar, faz-se necessário admitir a relevância de estudos acerca desse tipo de mudança no gênero propaganda e seu impacto no público. A partir disso, abre-se a possibilidade de se ressignificar eventos negativos pelo viés do discurso, indo além da sedução por determinada ideia e ajustando o modo de pensar dores e limitações – inclusive no ato comunicativo.

O presente trabalho propõe-se a analisar textos publicitários que reúnem dois conceitos aparentemente antagônicos – morte e humor –, e avaliar o impacto que tal combinação tem sobre o público, atentando também para o poder de repensar e ressignificar experiências de acordo com a apresentação num discurso. O artigo divide-se nas seguintes seções: reflexão sobre texto e discurso, considerando a visão da Semiologia; avaliação da propaganda

selecionada (do cemitério “Jardim da Ressurreição”), aplicando-se os conceitos discutidos; e, por fim, as considerações finais.

Texto e discurso: reflexões iniciais à luz da Semiologia

Não se pode conceber uma noção de discurso ignorando o conceito de enunciação. Vejamos:

Tido como um conceito central em Filosofia, o termo enunciação tornou-se recorrente na referência aos estudos linguístico-enunciativos, a ponto de hoje se tornar central nas discussões sobre a relação entre o sujeito, a linguagem e o mundo. (PAULIUKONIS E GOUVÊA, 2012, p. 50)

Ainda que haja, atualmente, variadas correntes de investigação na Análise do Discurso, cada abordagem, à sua maneira, dá destaque ao estudo dos mecanismos que integram a prática linguística, admitindo que cada sujeito é dotado de cognição e apto à interação, conceito este que permite discorrer sobre a influência do ambiente social na produção do ato comunicativo (PAULIUKONIS E GOUVÊA, 2012). Entende-se, então, que a comunicação deve ser percebida tendo em mente a existência do outro, a quem se dirige, seja ele um indivíduo ou uma coletividade. Quem lança mão de atos de linguagem está, na verdade, entrando numa situação de troca e interação.

Consciente dos fatores envolvidos e da natureza dos atos de linguagem, Patrick Charaudeau teorizou acerca do tópico, discernindo eventos e conceitos inerentes ao ato da enunciação. O pesquisador pontua, por exemplo: “A maneira pela qual abordamos o discurso insere-o numa problemática geral que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns outros fenômenos psicológicos e sociais: a ação e a influência” (CHARAUDEAU, 2005).

O processo de transformação abrange quatro distintas operações: identificação, qualificação, ação e causação. Na identificação, nomeiam-se os seres de diversos tipos, visando à viabilização da referência aos mesmos. A qualificação compreende a descrição do ser, de modo a especificá-lo. A ação

atribui identidade narrativa a cada ser, uma vez que entende-se que este sofrerá ou praticará determinada(s) ação(ões). Por fim, há a operação de causação, que se volta para a motivação da ação sofrida ou praticada. A causalidade toma forma como explicação dos acontecimentos no mundo (CHARAUDEAU, 2005). O ente, uma vez nomeado, será especificado e relacionado a ação e motivação. Haverá assim a possibilidade de inquirir, numa situação de troca comunicativa: quem? Como? O quê? Por quê?

A transformação também ocorre a partir de quatro operações: alteridade, pertinência, influência e regulação. A alteridade diz respeito aos parceiros na comunicação – são semelhantes em inclinações e no compartilhamento do saber, e distintos porque a detecção do outro, alheio a si mesmo, depende da identificação da dissemelhança. A pertinência trata do conhecimento, por parte de ambos os sujeitos envolvidos no ato, do contexto e saberes relacionados à comunicação. O princípio de influência admite que nenhum ato de linguagem é, por assim dizer, ingênuo. Quem o produz deseja provocar e incentivar. E cada receptor coloca-se como alvo dessa intencionalidade. Já a regulação liga-se à influência, uma vez que sempre é possível reagir a esta (CHARAUDEAU, 2005). A transação explora a presença de mais de um indivíduo na troca de informações, o poder da interação entre estes dentro de determinado assunto, e a realidade de que sempre há um posicionamento inserido na enunciação.

Levando em conta os princípios supracitados, à luz da Semiolinguística, entende-se o ato de comunicação como um “jogo”, no qual se busca o equilíbrio entre restrições e manobras permitidas dentro de determinado discurso (PAULIUKONIS E GOUVÊA, 2012). As restrições, inerentes ao contexto e circunstâncias, informarão aos envolvidos no ato quais são os limites a respeitar. As manobras se mostrarão como recursos e estratégias para efetivar a transmissão de determinada mensagem, tentando ir além das restrições. É válido ainda ressaltar o conceito do contrato comunicacional: evocar esta ideia significa compreender que, na comunicação dentro de um grupo social, há uma espécie de colaboração externada no uso de estratégias e artifícios. Logo, entende-se que, onde há comunicação, ali vigora o contrato que viabiliza o funcionamento e eficácia da linguagem (PAULIUKONIS E GOUVÊA, 2012).

Eis a trama que se desenrola e suas personagens, todas interligadas em seu respectivo contexto, quando se trata de enunciação. Tendo em vista este panorama, deter-nos-emos sobre a propaganda inovadora de um cemitério, a qual vale-se do humor para capturar atenção e marcar positivamente seu público. Tendo em mente as pontuações acerca de discurso e enunciação, serão explorados os recursos utilizados na situação de troca entre o enunciador (produtor do texto) e o público interlocutor, sobre o qual se exercem ação e influência. Serão observadas as restrições e manobras no jogo de comunicação e os modos pelos quais se dá a identificação e o reconhecimento entre os sujeitos envolvidos.

Propaganda em análise: explorando o incomum

Neste item, analisamos uma postagem do cemitério “Jardim da Ressurreição” publicada no *Facebook*, em 24 de maio de 2018 (Figura 1). Na data da postagem, realizou-se a coleta do material para servir como possível objeto de análise teórica, devido à abordagem criativa do internauta na divulgação de um empreendimento funerário. Também se estabeleceram comparações entre a propaganda e dois outros *posts*, ambos valendo-se do mesmo trecho musical contido na imagem do “Jardim da Ressurreição”, a fim de perceber a variação de contexto e produção de humor. Traçaram-se, ainda, paralelos entre a publicação da Figura 1 e publicações de outros cemitérios, com o fim de comparar as abordagens. A coleta realizou-se inicialmente com a postagem do “Jardim da Ressurreição”, anteriormente a formulações teóricas. Partiu-se, em seguida, para uma busca de publicidade de estabelecimentos afins com os quais se comparar, e finalmente buscaram-se postagens com intenções humorísticas que lançassem mão dos mesmos dizeres encontrados na postagem da Figura 1.

A imagem utiliza um trecho da canção *Eduardo e Mônica*, lançada em 1986 pela banda Legião Urbana, cuja letra narra a história do romance entre dois jovens brasileiros com muito pouco em comum: “Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar”. O trecho usado refere-se, contudo, à divulgação de *marketing* do cemitério, e não ao namoro das duas personagens.



Figura 1 – Cemitério “Jardim da Ressurreição” (Fonte: Facebook, 2018)

Para compreensão e análise, deve-se primeiro atentar aos elementos que, como condições impostas, são oferecidos pelo enunciador na tentativa de cativar e influenciar seu público.

Além do texto e da imagem presentes na figura 1, a publicação conta com uma legenda: “Te entendo, Eduardo. Um lugar lindo desse, nem dá vontade de ir embora mesmo” (note-se que, na legenda, há um sujeito desinencial, implícito: “eu” te entendo”. Encontramo-nos diante de um objeto de estudo desprovido de impessoalidade).

A linguagem verbal, vale ressaltar, é associada à não verbal na recepção e interpretação de sentido. Tudo ao redor das palavras é tão permeado de sentido como elas. Na imagem supracitada, há vários outros traços significativos, por exemplo: as pessoas que, supostamente, encaram “Eduardo”, sorriem. Nenhuma é idosa, mostra-se séria ou usa preto. Segundo Parkes (1998, pp. 23-27), a experiência de luto, causadora de saudade e desespero, envolve estigma e privação como experiências comuns aos que têm experienciam a perda de alguém querido, o que torna o enlutado intocável, faz de sua presença um tabu e mergulha-o inevitavelmente numa onda de pesar, mágoa e privação –

sensações não percebidas na composição da imagem acima. O céu da figura está claro e belo, a fotografia conta com diversos tons de azul, e a legenda também confere inesperada leveza para se tratar do fim da vida. Após a legenda, acrescenta-se, inclusive, uma *hashtag*, instrumento para agrupar postagens e identificar um movimento – de acordo com Araujo e Silva (2018, p. 89) o uso destas ferramentas expandiu-se do Twitter para as demais redes sociais (a exemplo da imagem em estudo, publicada no Facebook), exercendo a função de organizar tópicos em conversas e, a cada dia, evoluindo e desempenhando papéis sociais, discursivos e também de cunho linguístico: apresenta-se a *hashtag* #cemi, referência ao apelido carinhoso do cemitério.

Leve-se em conta a necessidade de conhecimento de mundo, da qual se deve lançar mão para interpretação de enunciados diversos. Afinal, saberes anteriores à enunciação têm papel fundamental na composição do contexto (MAINGUENEAU, 2004). A ausência de experiências que dialoguem com o enunciado (isto é, conhecimento de mundo limitado) compromete a compreensão. A ordem sintática também produz sentido (escrever “Eduardo levantou, mas não quis abrir os olhos”, por exemplo, altera a ideia de modo considerável). Pontua-se também que, em se tratando de frases fora da ordem canônica/direta (sujeito-verbo-objeto), existe menor facilidade na compreensão, levando-se em conta que o público atingido pela propaganda faz uso da língua portuguesa. O idealizador da imagem teve o cuidado de utilizar a ordem canônica, que figura nas enunciações com maior frequência. O conhecimento de gênero do discurso (no caso, propaganda e música) também é importante ferramenta para produzir um posicionamento a respeito do que é apresentado ao receptor.

Com outros contextos, a ideia do que se diz muda totalmente. O mesmo trecho da canção *Eduardo e Mônica* foi usado na prisão de Eduardo Cunha (Figura 2), fazendo piada com a condição do parlamentar. Ou como meme nas redes sociais, referindo-se ao cansaço (Figura 3).



Figura 2: Prisão de Eduardo Cunha (Fonte: Twitter, 2016)

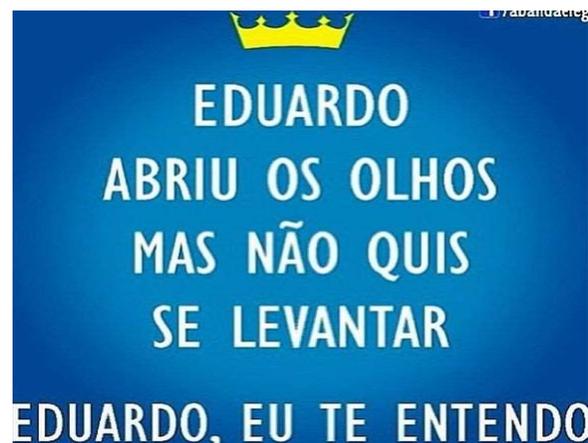


Figura 3: Meme sobre cansaço (Fonte: Site naoentreaki.com.br)

Uma das conclusões a que se chega diante da estratégia comunicativa da propaganda apresentada é a quebra de expectativa no tratamento de um tema de difícil abordagem – para muitos, ainda eivado de solenidade: a morte. O pressuposto teórico de um contrato comunicacional vigente é útil na interpretação dos objetivos da postagem.

Reconhecido este contrato, podem-se identificar dois espaços produzidos a partir de sua detecção: um de restrições e outro de estratégias. O primeiro abarca normas que, se violadas, restringem a comunicação. O segundo relaciona-se às possibilidades à disposição de cada sujeito, ao lançar mão de artifícios que facilitem a consecução dos objetivos comunicativos. As estratégias

deverão, sempre, adequar-se à situação presente e promover identificação entre interpretante e destinatário. O ato de comunicação, assim, passará por constantes manobras, equilibrando-se e ajustando-se (GOUVÊA *et. al.*, 2013). O contrato em questão, que vigora natural e tacitamente, submete-se a condições do ambiente, contexto e situação.

Ruth Amossy (2018), aprofundando-se na questão, destaca o conceito de doxa: conjunto de opiniões ou crenças coletivas que um grupo compartilha. A teórica ressalta, também, as nomeações “discurso social”, “interdiscurso” e “intertexto”: a voz do povo e a ideia constituída acerca do comportamento esperado estão praticamente cristalizadas – como, por exemplo, a ideia de solenidade para tratar de jazigos e sepulcros. A popularidade e excesso de compartilhamentos das postagens do cemitério representa espontaneamente esta quebra de expectativa tão surpreendente. “Entre os parceiros há uma lógica das ações, capaz de produzir e testemunhar as regras, que são acatadas convencionalmente e cristalizadas na sociedade” (PAULIUKONIS, 2000, p. 90).

Dentro do que se entende por doxa, encontra-se a noção de senso comum. Porém, na modernidade, também emergem os rótulos de clichê, estereótipo e lugar-comum. O singular sobressai acima do coletivo (AMOSSY, 2018). Assim, o que foge ao padrão e à rotina ganha atenção e, possivelmente, apreço.

A ideia de doxa, contudo, não precisa ser atrelada à noção de maioria. Um conceito compartilhado por menores parcelas da população, quando há consenso, também pode ser considerado dóxico. A chave para discernir o conceito está na concordância entre indivíduos. Estes, detentores de um saber compartilhado, mostram-se seres que refletem em seu discurso uma ideologia e posicionamento, ainda que isso não seja evidente a seus próprios olhos (AMOSSY, 2018). Aqui entram como ilustração os seguidores da página que compartilham não só publicações, mas a noção de que o inevitável precisa ser encarado, e não necessariamente com uma severidade que torna a dor mais evidente. Quebra-se o tabu acerca de um tópico que, ao contrário da maioria das realidades, é incontestável.

Levando-se em consideração a descrição do conceito de conhecimento de mundo – isto é, o repertório de conhecimentos que um ser humano adquire

ao longo da vida, por meio de experiências e contatos humanos, construindo uma bagagem (BARBOSA-DOIRON, 2010, pp. 175-176), destaca-se que cada ser humano é um universo, trazendo e mobilizando para o texto tudo o que já se viveu. No processo de compreensão, lança-se mão de diversas situações e fatores já experimentados – algo fundamental quando se lida com construção de sentidos. Por exemplo, a reação bem-humorada à postagem estaria comprometida se a música usada como base não fosse conhecida do público, e/ou se falhasse a noção de intertexto/discurso. A repercussão caminha lado a lado com a compreensão efetiva. Maria Aparecida Pauliukonis (2000) explica que, como todos estamos envolvidos num processo de convencimento, cabe a cada emissor lançar mão de tarefas discursivas para captar a atenção e conquistar seu receptor. Isto é, os comandos implícitos no texto precisam ser bem utilizados.

Por tratar-se da imagem de uma propaganda, revela-se aqui o convite à “compra de uma ideia”, em vez de apenas adquirir um produto ou tornar-se cliente de determinada empresa. Adquire-se a ideia veiculada. No caso em estudo, que ideia seria essa? Possivelmente, de rendição à inevitabilidade: se a morte é fato, que ao menos seja encarada com bom humor. O movimento de adesão é perceptível nas próprias reações e comentários na publicação (figura 4). Os internautas marcam os amigos, animados com a possibilidade de serem enterrados ali e elogiando a instituição. De modo inusitado, usuários do Facebook compartilham postagens de um cemitério com visível empolgação.



Figura 4 : Comentários na publicação do Cemitério “Jardim da Ressurreição” (Fonte: Facebook, 2018)

As figuras 5 e 6 mostram postagens de dois outros cemitérios na mesma rede social, ambas com um caráter de seriedade e formalidade – o que é padrão quando se trata deste tipo de estabelecimento. Ambos ilustram com clareza o perfil dos cemitérios em sua divulgação. O “Jardim da Ressurreição” inova e, por isso, atrai interesse antes mesmo de ser necessário ao usuário.

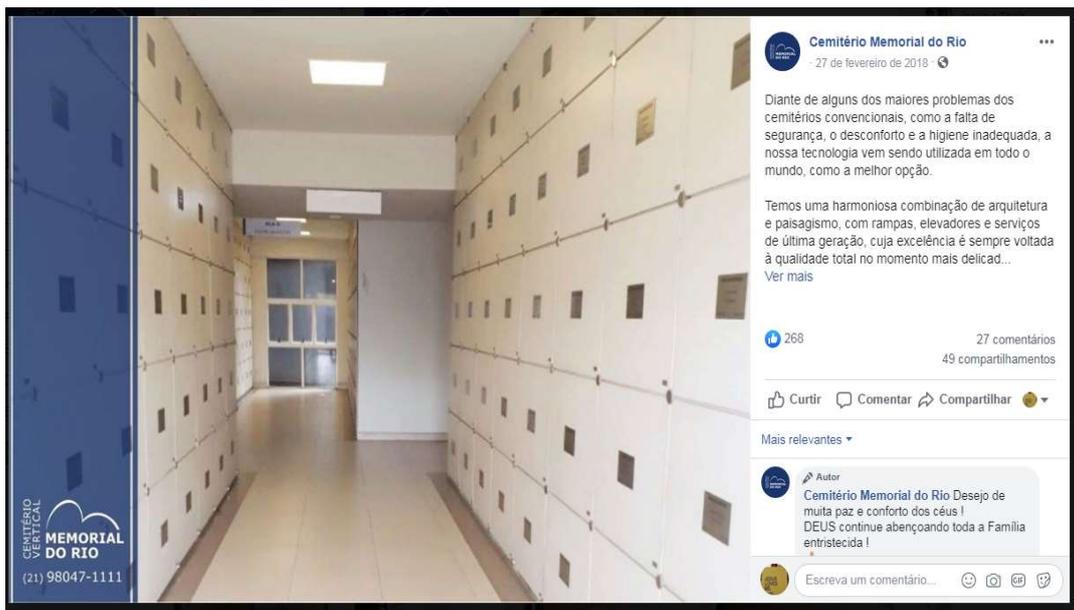


Figura 5: Publicação do Cemitério “Memorial do Rio” (Fonte: Facebook, 2018)

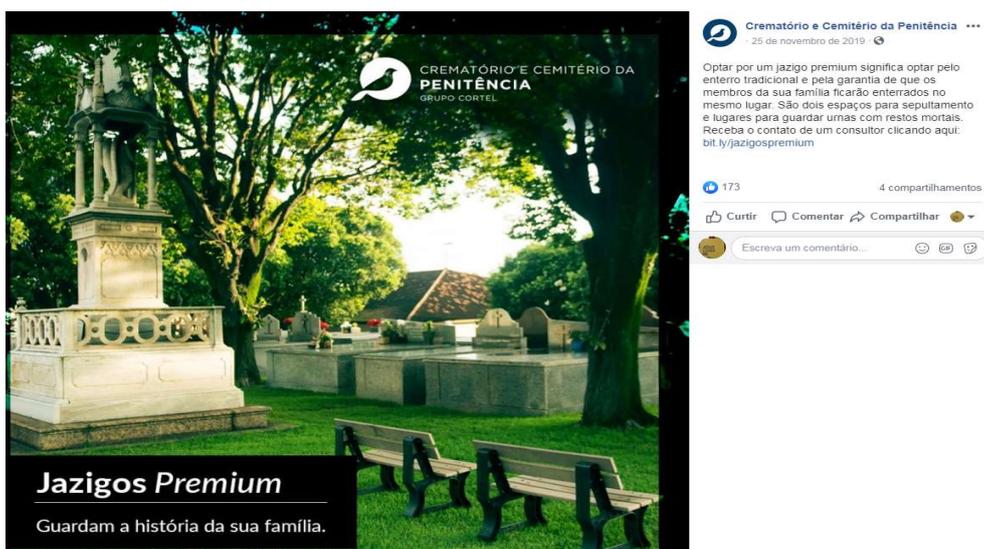


Figura 6: Publicação do Crematório e Cemitério da “Penitência” (Fonte: Facebook, 2019)

Como defende Maingueneau (2004), o ato de enunciação sempre se caracteriza pela assimetria – a partir do que é exprimido, o receptor construirá significados. Porém, nada indica que existirá simetria completa com propósito do enunciador.

Pauliukonis e Gouvêa (2012) caracterizam os atos de comunicação como aventuras – bem como ameaças e potenciais problemas, uma vez que ingressar na comunicação significa também expor-se ao risco de incompreensão ou negação, que põem em risco o reconhecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos.

A linguagem recorta o mundo material, mas vai muito além disso. Uma mesma expressão, dependendo de quem/onde/quando lê, pode soar como positiva ou não. Não é garantido que o estilo de publicidade do “Jardim da Ressurreição” tenha deixado de ofender alguém, ou que determinados usuários do Facebook não desejassem um tratamento mais solene do assunto. Leve-se em conta, por exemplo, a teoria das faces (BROWN E LEVINSON, 1987, p. 61): na comunicação, existem faces positivas e negativas, sendo as primeiras relativas ao exterior, ao contato com os outros, e a segunda correspondente à singularidade. Tanto emissor como receptor apresentam estas faces. Um internauta ofendido com o perfil de *marketing* do “Jardim da Ressurreição” manifestaria, assim, incômodo em sua face negativa como receptor (sendo esta um território pessoal e individual, que pode interpretar como desrespeitoso e indiscreto).

Considerações Finais

O discurso encontrado na propaganda – especificamente aqui, no anúncio publicitário do “Jardim da Ressurreição” – é rico e permeado de valores, crenças, intenções e mensagens. Por trás da enunciação, há todo um posicionamento próprio do idealizador e enunciador. Ao analisar o objeto da presente pesquisa, percebe-se que as estratégias e regras envolvidas no jogo da comunicação são aliadas tanto do forte apelo comercial (jamais desvinculado das implicações ideológicas) como da transmissão da reflexão à qual o público interlocutor é convidado.

Entende-se, ainda, que o recurso da postura não dóxica é provocador da reação convencional e da doxa de temas intocáveis, por assim dizer. O sujeito linguageiro propõe-se a lidar com a língua, instrumento vivo em um contexto dinâmico – combinação de fatores que produz um movimento irrefreável de posturas e evoluções, uma vez que a dinamicidade da linguagem se renova à medida que os usuários interagem entre si e com o mundo ao redor.

Com apoio de posicionamentos teóricos diversos e olhar apurado, pode-se ir além da mera produção de humor ou beleza estética de determinada imagem ou propaganda – podendo, assim, desconstruir e refazer o percurso rumo à produção de sentidos, compreender melhor o universo de sua produção e como se trabalha para cativar um público – gerando, inclusive, uma visão de mundo menos rígida dos aparentes tabus, como resposta favorável e aceitação do humor como parte, também, da vida e da morte.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARAUJO, Christiane Tegethoff Motta de; SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da. As funções sociais e discursivas da hashtag em gêneros digitais: uma reflexão. In: *Anais da I Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica*. Brasília, DF: UnB. Número 1, 2018, volume único. Disponível em: <encurtador.com.br/vw378>. Acesso em: 16 jun 2020.
- BARBOSA-DOIRON, Maranúbia Pereira. Conhecimento de mundo e leitura de imagem: um estudo sobre a intertextualidade na fotografia publicitária. In: *Discursos fotográficos*, Londrina, v.6, n.9, p.171-192, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/5232/7029>>. Acesso em: 16 jun 2020.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: Some universals in language usage*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Disponível em: <https://www.academia.edu/26395652/Politeness_Some_universals_in_language_usage>. Acesso em: 16 jun 2020.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>>. Acesso em: 06 fev 2020.
- FREITAS, Jefferson dos Santos de. A construção de um ethos irônico na crônica política de Arnaldo Jabor. In: *Anais do VIII Seminário dos alunos dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem*, n° 1, 2017.

- GOUVÊA, Lúcia Helena Martins *et. al.* Modalização em textos midiáticos: estratégias de construção de sentido. In: *Revista latino-americana de estudos do discurso*. Volume 13, número 2, 2013. Disponível em: < encurtador.com.br/iDEMR>. Acesso em: 11 fev 2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PARKES, Colin Murray. *Luto: estudos sobre a perda na vida adulta*. São Paulo: Summus, 1998. Disponível em: < encurtador.com.br/gkoq1>. Acesso em: 16 jun 2020.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Processos de discursivização: da língua ao discurso caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. In: *Veredas, revista de estudos lingüísticos*. Juiz de Fora, v. 4, n. 2. Jul/dez 2000. p. 89 a 96. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25318>. Acesso em: 11 fev 2020.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GOUVÊA, Lúcia Helena. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 8 - n. 1 - p. 49-70 - jan./jun. 2012.

Recebido em: 06/04/2020

Aceito em: 02/07/2020

Construção de referências multimodais em comentários no Youtube ¹

Construction of multimodal references in comments on Youtube

Thaís Ludmila da Silva Ranieri²

Resumo: Sob os estudos da sociocognição, a referência passa a ser encarada como uma atividade discursiva, pautada numa relação dialógica em que os sujeitos constroem e reconstróem os objetos do mundo discursivamente. É importante também a presença de elementos de ordem sociocultural e de outras semioses que vai ser necessária nessa construção (MONDADA, 2005). Nessa perspectiva, os objetos de discurso serão (re)construídos conjuntamente dentro de um processo interacional. Diante desse cenário, pensamos a questão dentro dos ambientes virtuais. Nesses espaços, as interações se dão online e permitem um acesso quase que simultâneo pelos interlocutores às informações que são veiculadas através de textos ou de vídeos postados. No caso dos comentários feitos para os vídeos, chama-nos a atenção a associação de outras semioses em articulação com a linguagem verbal no processo de referenciação. Diante disso, apresentamos esta proposta de trabalho que tem por objetivo fazer uma análise da referenciação e da multimodalidade no gênero comentário, buscando trazer reflexões para o desenvolvimento do tema. Para a construção do corpus, contamos com o videoclipe oficial “Acelaraê”, de Ivete Sangalo, postado no site Youtube em dezembro de 2010 e de uma seleção dos comentários gerados em função dele.

Palavras-chave: Processos Referenciais; Multimodalidade; Comentários.

Abstract: Under the sociocognitive studies, the reference becomes seen as a discursive activity, based on a dialogical relationship in which the subjects construct and reconstruct the objects of the world discursively. The presence of elements of sociocultural order and other semiosis that will be necessary for this construction is also important (MONDA, 2005). In this perspective, the objects of discourse will be (re)constructed together within an interactional process. Faced with this scenario, we think about the issue within virtual environments. In these spaces, interactions take place online and allow the interlocutors almost simultaneous access to the information that is conveyed through texts or posted videos. In the case of the comments made for the videos, we would like to draw your attention to the association of other semiosis in articulation with verbal language in the referencing process. Therefore, we present this work proposal that aims to analyze referencing and multimodality in the commentary genre, seeking to bring reflections to the development of the theme. For the construction of the corpus, we have the official video clip “Acelaraê” by Ivete Sangalo posted on the Youtube website in December 2010 and a selection of the comments generated as a result of it.

Keywords: Referential processes; Multimodality; Comments.

¹ O presente artigo é fruto da releitura de trabalhos anteriores da autora, em especial de artigo publicado em anais de evento e da tese de doutoramento. Retomamos a discussão por acreditarmos que o tema não se esgotou e que ainda se mostra presente na agenda de estudos da Linguística Textual.

² Professora Adjunta 2 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutora em Letras com ênfase em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

Introdução

Com o avanço dos estudos da sociocognição, o estabelecimento da referência passa a ser analisado como uma atividade discursiva, pautada numa relação dialógica em que os sujeitos constroem e reconstróem os objetos do mundo discursivamente. Sob essas novas condições, a referência é tratada como uma atividade discursiva construída interacionalmente (CAVALCANTE, 2011). Nesse caso, além dos sujeitos, faz-se importante também a presença de elementos de ordem sociocultural que vão ser necessários por determinar e conduzir essa construção (MONDADA, DUBOIS, 2003; KOCH, MARCUSCHI, 1998). Além dessas questões, há ainda outros pontos que devem ser postos em evidência dentro dos estudos da referenciação: a associação entre as diversas semioses na construção dos referentes.

Em vista disso, o presente trabalho tem por objetivo levantar algumas reflexões em torno do estudo da referenciação, tendo por base o olhar para os aspectos multimodais e colaborativos necessários para se estabelecer a progressão referencial. Para tanto, recortamos nossa investigação e tomamos como objeto de análise de tais fenômenos o gênero comentário online. Para a composição de nosso *corpus*, selecionamos os comentários que foram postados a partir da visualização do vídeo da cantora Ivete Sangalo, lançado em 2010, para divulgação de seu DVD.

Para tanto, o presente artigo está dividido nas seguintes seções, primeiramente temos *Considerações sobre referenciação e multimodalidade*. Nesta seção, discutimos o aparato teórico que embasa a nossa discussão. Trazemos as considerações de Mondada (2005), Bentes e Rios (2005) e Custódio Filho (2011) que entendem que a referenciação não se estabelece como uma atividade crivada somente no plano textual, mas também ativa semioses diversas em seu processo.

Em seguida, contamos com a seção *Posicionamento metodológico e análise dos dados*. Nela tratamos da metodologia usada na pesquisa e como foi construído o nosso corpus e fazemos a análise dos comentários selecionados. Para atender melhor ao leitor, dividimos a seção em subseções, a saber, 2.1

Aspectos da seleção e construção do corpus e 2.2 Análise multimodal e colaborativa da referenciação.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais que nos levam a apontar que há alguns gêneros que mostram que é imprescindível olharmos para uma perspectiva multimodal da linguagem. Sigamos com a leitura.

Considerações sobre referenciação e multimodalidade

Dentro da perspectiva sociocognitiva, a referência passa a ser concebida como referenciação, visto que se constitui em uma atividade discursiva e colaborativa. Mondada e Dubois (2003, p. 35) compartilham a ideia de que a referenciação é “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”. Frente a essa postura, o sujeito passa a ter um papel de extrema relevância, uma vez que sua atuação em conjunto com a de outros sujeitos em um determinado contexto vai ser importante na construção da referência. Por isso, a referência deixa ser encarada como algo pré-estabelecido à interação, tal como foi vista dentro de uma perspectiva formal de estudos da referência, para ser associada a condições de negociação em virtude de um contexto enunciativo.

O sujeito, diferentemente do que ocorre em outras concepções de cunho mais formal, é necessário e decisivo na construção da referência. Desse modo, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos na intenção de um querer dizer (KOCH, 2004). Se os sujeitos atuam em conjunto na construção da referência, ela passa a ser vista como o resultado de um processo dinâmico e intersubjetivo que se estabelece no quadro das interações entre locutores e é suscetível a transformações no curso dos desenvolvimentos discursivos, dos acordos e dos desacordos (MONDADA; DUBOIS, 2003). A referência passa, dessa forma, a ser vista como uma atividade conjunta, colaborativa e situada (MARCUSCHI, 2007, p. 113), e não mais como um ato de designação (idem, p. 69).

Para Koch (2004), a referência é concebida como uma atividade, um processo no qual os falantes se engajam para construir a referência. E Morato (2001, p. 59) corrobora essas afirmações quando diz que

a referenciação pode ser entendida como um fenômeno discursivo por explicitar enunciativamente os processos de significação nela envolvidos, por ser constituída por instâncias pragmáticas e culturais que presidem a utilização da linguagem, por ser marcada pelos aspectos sociais e intersubjetivos das interações que lhe são próprias.

Morato (2001), ainda no mesmo trabalho, afirma que a questão da referência prevê uma arbitragem de fatores que pressupõem o linguístico, mas, ao mesmo tempo, transcendem-no. Embora a autora queira enfatizar fatores tais como os pragmáticos, os afetivos, os ideológicos, é interessante ressaltar sua observação para esse ponto. Em sua afirmação, podemos perceber a necessidade de se ter o plano linguístico, mas também de associá-lo a outros elementos semióticos, ressaltando, assim, uma concatenação entre elementos verbais e não-verbais na construção da referência. Mondada (2005) também postula a existência de abordagens plurais nas práticas referenciais. Para ela, o processo referencial é uma atividade tanto discursiva quanto gestual, já que há uma articulação entre uma prática referencial verbal a uma prática constituída por elementos de semioses diversas. A pesquisadora afirma que as suas observações a convidam para um deslocamento teórico que conduz a problemática da referência de um quadro estático abstrato para uma abordagem que não dispensa a organização da fala, bem como do espaço e do contexto no qual ela se enuncia.

Bentes e Rios (2005) também congregam do mesmo pensamento ao refletirem sobre as estratégias de referenciação. Tomando por base os pressupostos da perspectiva sociocognitiva, as autoras investigam a construção da referência em circunstâncias de atuação em conjunto dos sujeitos e frente a uma possibilidade de articulação entre elementos verbais e não-verbais. Em um trecho de sua análise, as autoras destacam a articulação entre o gesto e a introdução de um referente nominal. Em suas palavras, “a instauração do

referente ocorre [...] pelo recurso à expressão nominal definida (a irmã) concomitante ao gesto de colocação entre a aspa da mesma expressão” (p. 284).

Custódio Filho (2011) também nos chama atenção para as múltiplas facetas da referenciação. Em sua tese de doutoramento, o pesquisador apresenta reflexões em torno da atuação das múltiplas semioses como recurso integrador no processo referencial e não apenas como um acessório textual de um gênero específico. Acompanhe a reflexão que segue:

O grande destaque, para nós, é o fato de incluirmos essa nova vertente de investigação das imagens no arcabouço da segunda tendência dos estudos em referenciação. Se fosse apenas uma questão de dizer que a imagem participa da construção referencial, bastava limitarmo-nos ao que já havíamos exemplificado, mostrando como uma imagem faz remissão a um elemento do texto e ocupa uma posição na cadeia anafórica. Contudo, uma vez que investimos numa explicação mais ampla do fenômeno da referenciação, nada mais razoável que localizar o papel da imagem em tal panorama. Questões como a não linearidade, o caráter discursivo da recategorização e as relações entre cotextos distintos são inerentes a todo o processo da referenciação, atingindo todas as semioses envolvidas em um texto (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 254).

Por fim, para alcançar o objetivo pretendido neste trabalho, apresentamos a seguinte (re)definição de Ranieri (2015, p. 55) para o conceito de referenciação. Segundo a autora, “a referenciação é uma atividade discursiva de cunho sociocognitivo, baseada numa relação intersubjetiva de atuação coletiva e colaborativa ancorada em práticas multimodais de uso da linguagem”.

Na perspectiva sociocognitivista, o processo de referenciação leva à construção e reconstrução de objetos de discursos dentro de um processo interacional. Assim, os referentes não são pré-existentes às práticas referenciais, mas são construídos em comum acordo sob uma situação interacional. São instaurados na realização e no desenrolar da atividade referencial (KOCH, MARCUSCHI, 1998; MONDADA, 2005), não são entidades prontas, mas construídas dentro do discurso e pelo uso que fazemos dele. Assim, não negamos a existência de um referente, mas partimos do pressuposto de que a realidade é construída, mantida e alterada por nossas ações sociocognitivas, quando interagimos com ela.

Mondada e Dubois (2003) apontam algumas questões pertinentes para se entender a construção dos objetos-de-discurso. Em primeiro lugar, os objetos-de-discurso, segundo elas, são elaborações coletivas que ultrapassam as intenções individuais. Nesse ponto, é importante salientar que, quando um objeto é introduzido em uma situação comunicativa, ele passa a ser tratado por todos os participantes, isto é, não só quem o introduziu, mas também é referenciado e recategorizado pelos outros interlocutores. Esta colaboração se torna possível graças à maneira que os participantes mobilizam os recursos gramaticais na interação que está sendo feita (MONDADA, 2001). Além dessa construção coletiva, os objetos apresentam também uma variação contextual. Nesse caso, os interlocutores, em um contexto interacional, tendem a controlar seu processo de construção de sentido, entretanto, por maior que seja o controle por parte deles, os objetos vão apresentar um sentido dentro do contexto. Em conclusão, “a indicialidade da linguagem e do discurso quebra a ilusão de dar uma descrição única e estável do mundo e sublinha sua necessária dependência contextual” (MONDADA, DUBOIS, 2003, p. 40).

Também é importante salientar que, por serem os objetos-de-discurso construídos no ato da interação, eles não são entidades do mundo, mas são entidades do discurso. Por sua vez, ainda que tais entidades tenham uma dependência contextual, isso não quer dizer que os objetos-de-discurso não estejam sob condições de estabilização dos referentes. Assim, se reafirma a construção de referentes dentro de um processo interacional, vinculado a um contexto específico que está subordinado a questões sociais, históricas e culturais.

Posicionamento metodológico e análise dos dados

Nesta seção, buscaremos situar o leitor quanto à forma pela qual se deu a coleta de dados, além de apresentar o ambiente em que foi realizada esta pesquisa. Em seguida, iniciamos as análises dos dados, tomando por base as discussões teóricas que embasam esta pesquisa.

Aspectos da seleção e construção do corpus

Para esta pesquisa, adotamos a abordagem de natureza qualitativa, uma vez que é a que mais se coaduna com a nossa proposta de estudo. Assim, entendemos por abordagem qualitativa as pesquisas que se preocupam mais com o processo dos fenômenos sociais do que com a quantificação deles (BAUER; GASKELL, 2002). Em nosso caso, a preocupação recai mais em como o sujeito constrói e reconstrói os referentes do que em quantos exemplares de construção referencial irão aparecer. Diante disso, fizemos um recorte dos comentários que foram analisados, buscando os mais representativos.

O *corpus* do trabalho foi construído por uma seleção de comentários gerados a partir da visualização do show em que Ivete Sangalo canta a música “Acelaraê”, que foi regravada para o álbum *Multishow ao Vivo: Ivete Sangalo no Madison Square Garden*. O vídeo foi postado em novembro de 2010 no canal oficial da cantora no site *Youtube*. Desde o ano de 2010 até a data de escrita deste artigo, o vídeo conta com aproximadamente 752.024 visualizações³. Até maio de 2020, havia comentários no canal que se referiam ao vídeo. O mais recente tinha registro de 4 meses anteriores à data da coleta.

Por questões dimensionais e por estarmos em conformidade com o tipo de pesquisa proposto, selecionamos alguns comentários feitos (aqui representado em cinco exemplares). Desses, quatro foram nos primeiros seis meses de divulgação do videoclipe entre os anos de 2010 e 2011 e o quinto feito mais recentemente, em 2018. O primeiro espaço de tempo se justifica, pois foi o momento que o vídeo teve o maior número de acessos. Justificado também por ser o lançamento do vídeo e do álbum e por se tratar de um marco na carreira da cantora, que grava em um espaço internacional de grande prestígio para a música, o *Madison Square Garden* em Nova Iorque nos Estados Unidos. Desde o seu lançamento em 2010, o vídeo tem mais de 765 mil visualizações e 261 comentários.

O segundo recorte de tempo se deu por ser um dos mais recentes que se referem ao figurino usado pela cantora durante o show. O figurino é tópico recorrente entre os comentários dos usuários. Entre os comentários registrados,

³ A última visualização por parte da pesquisadora foi em 31 de maio de 2020.

aproximadamente 10 se referem ao figurino da cantora. Mostra também que o vídeo, ainda que faça 10 anos de postagem, ainda se mostra atual e corrobora com o referencial teórico aqui exposto de que a referenciação é uma atividade colaborativa e que depende do contexto para ativar os referentes.

Por fim, em consonância com as posturas assumidas e diante da imensidade de informações do videoclipe e do número elevado de comentários, selecionamos como um tópico o figurino da cantora. E, em virtude dessa seleção, catalogamos os comentários que visam tratar dessa questão.

Análise multimodal e colaborativa da referenciação

Tal como assumido no referencial teórico, conceberemos aqui a referenciação como uma atividade multimodal e colaborativa. No entanto, ainda que saibamos que no processo discursivo em que a referenciação se dá não há separação entre as duas instâncias, por questões metodológicas e didáticas iremos tratar das duas questões separadamente como duas categorias distintas. Para uma melhor visualização da análise dos dados, adotaremos duas posturas. Para tratarmos da multimodalidade no processo referencial, iremos adotar a separação por comentários individuais. Já para tratar do aspecto colaborativo, iremos dividir em trechos que podem comportar mais de um comentário.

Em sintonia com os pensamentos de Morato (2001), de Mondada (2005), de Bentes e Rios (2005) e de Custódio Filho (2011), temos a referenciação por uma atividade discursiva que intersecciona os elementos verbais com outras semioses no decorrer da interação verbal. De modo geral, essa agregação leva em consideração o contexto de produção dos interactantes, bem como elementos de ordem cultural e social. Assim, a partir da perspectiva sociocognitiva, vários autores vêm defendendo que é necessário olhar para a referenciação como uma atividade multimodal em que as diversas linguagens se relacionam em prol da construção da referência. Diante dessas condições, os participantes agem sobre a linguagem verbal trazendo elementos diversos, tais como cores, gestos, música, postura, para a estabilização da referência que é negociada e construída colaborativamente. Essa postura de atuação em conjunto é bastante visível quando os interactantes partilham das mesmas

condições de produção e dos mesmos pontos de vistas, ou seja, dividem os mesmos espaços discursivos de atuação. A ação colaborativa se dá em função de objetivos discursivos em comum.

No caso do gênero comentário, é perceptível uma partilha de opiniões (contrárias ou a favor) em vista do objeto-de-discurso focalizado. Em cada comentário, o objeto-de-discurso vai sendo ativado e reativado, à medida que os internautas vão escrevendo e se posicionando diante do tópico proposto. Vale ressaltar que não há uma regra que determina quais são os objetos-de-discurso que serão ativados pelos internautas em seus comentários. A seleção por um ou outro se dá de acordo com as intenções e ações dos participantes. Há casos em que os participantes ativam objetos-de-discurso que não estão presentes no texto (verbal ou não-verbal) dado, mas que remetem ao espaço discursivo de atuação deles.

Os referentes, na construção textual, passam a atuar como expressões anafóricas que não apresentam um referente explícito no contexto. O compartilhamento dos sentidos e o seu estabelecimento, via de regra, acontecem em função do entorno discursivo e multimodal da interação e nem sempre há presença verbal dos referentes.

Em nosso caso, como estamos analisando um material audiovisual, há uma série de semioses e de itens que compõem o videoclipe que podem vir a se constituir como objetos-de-discurso. Podemos perceber, através dos comentários, o ativamento de vários objetos-de-discurso, como, por exemplo, a música cantada e a própria cantora. No entanto, um dos pontos que mais fica em evidência e que nos chama a atenção é o figurino da cantora⁴. Bem diferente do que Ivete Sangalo costuma usar em seus shows, o figurino, em destaque, foi motivo de repercussão na mídia.

Houve muitas pessoas que demonstraram apreço, mas, de modo semelhante, muitas não se agradaram da roupa usada. Em virtude disso, ao passo que os comentários eram feitos e os objetos-de-discurso eram manejados

⁴ Segundo um dos estilistas responsáveis pela produção Bruno Basso, o figurino é o *look Tribal termocrômico* que associa elementos africanos e primitivistas com alta tecnologia do efeito termocrômico. *O resultado final é algo Mad Max, com elementos de vudu, joias de caveiras.* Em <http://chic.ig.com.br/moda/noticia/show-de-ivete-sangalo-em-ny-tem-styling-de-basso-brooke-e-foco-em-detalhes-por-conta-do-dvd-em-alta-definicao> acesso em 31 de maio de 2020.

na construção referencial, aspectos do figurino eram evidenciados e tomavam parte da construção da referência. Os comentários abaixo mostram isso.

Comentário 1

que roupa feia parece cantora de calypso
internauta 1 4 meses atrás

Comentário 2

Quer imitar a lady gaga
internauta 2 5 meses atrás

Como destacamos, o figurino é um dos quesitos que mais chamam atenção na lista de comentários feita pelos internautas no site do *Youtube* por ser tratar de algo inusitado para os paradigmas de Ivete Sangalo. Diante disso, muitos apresentam opiniões que envolvem a questão.

O primeiro comentário retoma o figurino reativando⁵ o pela construção *roupa feia parece cantora de calypso*. O internauta 1 apresenta de modo bem direto sua opinião ao criticar o figurino como feio, ao passo que recategoriza o figurino. Nesse processo de recategorização, são trazidas à tona outras informações que não são questionadas pelos internautas, demonstrando um partilhamento na construção da referência. Assim, parece ser consenso que as roupas das bandas de Calypso tem uns beleza duvidosa e isso pode ser posto para o figurino de Ivete Sangalo, ou seja, figurino desaprovado.

Já o comentário dois (2) é marcado por um processo de categorização que usa um nome próprio para fazer a recategorização do objeto – Lady Gaga⁶. No entanto, ao selecionar o nome de Lady Gaga para referenciar o figurino de

⁵ Usamos reativado, uma vez que o objeto-de-discurso não aparece pela primeira vez. Outros comentários já tinham se referenciado a ele, entretanto o figurino ficou desfocalizado e passa ser focalizado novamente depois de uma série de comentários.

⁶ No espaço artístico da música pop, a cantora inglesa já é conhecida pelo seu figurino nada convencional do qual Ivete se aproxima no videoclipe.

Ivete, o internauta 2 no comentário dois (2) estabelece uma estratégia referencial feita por uma anáfora direta, se entendermos que “lady gaga” se refere ao sujeito “ela”, que está implícito e que retoma Ivete Sangalo.

Entretanto, percebemos que não é somente um uso de uma referência linguística. É interessante observar que há uma recursividade que vai além do verbal para compor a referenciação. Trata-se de uma recategorização por um nome próprio que incorpora toda a construção discursiva de extravagante, de excesso de cores e de formas não convencionais. Os aspectos multimodais são integrados ao discurso, ainda que não se tenha lado a lado uma imagem de Lady Gaga para se evidenciar tal afirmação.

À título de contextualização, vejamos abaixo as imagens expostas. A primeira é da cantora Lady Gaga e a segunda de Ivete Sangalo com o figurino do show.



Foto 1: Lady Gaga



Foto 2: Ivete Sangalo com o figurino do show

Com as imagens acima, percebemos o porquê da recategorização de uma pela outra. Entretanto, o que é importante a ser ressaltado é que o internauta não precisou pôr a imagem em seu comentário para estabelecer a referência. O sintagma Lady Gaga, usado pelo internauta 2, evoca toda uma construção multimodal que é partilhada pelos internautas.

Percebemos que a multimodalidade aqui não é um adereço posto para ilustrar um elemento do texto verbal. É, entretanto, um elemento necessário para a textualização, como Bentes, Ramos e Alves Filho (2010, p. 398) enfocam. Para

eles, “a inserção da multimodalidade no escopo de assuntos pertinentes à Linguística Textual implica: um necessário alargamento do conceito de texto, de modo a incorporar nele elementos não verbais (imagem, cor, etc)”. Os autores apontam também que a multimodalidade é uma atividade intrínseca à linguagem.

Vejamos os outros comentários:

Comentário 3

Rsrtrs Mas ´e serio... ela parece uma Joanelha no clipe! Rsrtrs
internauta 3 5 meses atrás

Comentário 4

@DIDSBH joanelha drag kkkkkkkkkk
internauta 4 5 meses atrás

Aqui o figurino usado pela cantora faz com que o internauta 3 do comentário três (3) associe-o a um inseto. Percebemos que a roupa dela é formada por plumas que saem da cabeça e por uma blusa colorida na cintura que lembra ao comentador o formato de uma joanelha. Desse modo, o objeto-de-discurso é (re)ativado e nessa reativação o internauta 3 cria uma construção verbal da imagem numa associação entre palavra e imagem e em uso concomitante. Assim, temos outro exemplo dessa associação imperativa do verbal com as outras semioses.

Os comentários mostram também que a referência construída só é possível e aceita pelo grupo em questão, já que compartilham os mesmos conhecimentos de mundo e socioculturais. A certeza de que a referência feita não reflete um ser no mundo, tal como outras posições teóricas adotam, fica evidente quando o próximo participante internauta 4 do comentário quatro (4) partilha da mesma construção e não estranha alguém referenciar Ivete Sangalo pelo objeto-de-discurso *joanelha*.

O partilhamento e a colaboração na construção da referência é tão evidente que internauta 4 retoma o objeto-de-discurso *joanelha*, mas acrescenta e reconstrói o objeto por *joanelha drag* que além de resgatar a forma do inseto, remete ao exagero de cores e de formas diferentes das roupas usadas pelas

drag queens. Mais uma vez a retomada se dá por construções linguísticas, mas que integram imagens sociais construídas para determinados referentes. Agora, joaninha, sendo retomada por joaninha drag que retomam o figurino da cantora.

Sigamos com o comentário cinco (5):

Comentário 5

internauta 5 2 anos atrás

Vão ter que lutar muito pra tirar a coroa da rainha.

O comentário 5 usa a expressão “tirar a coroa da rainha” para se referir à ação de Ivete no vídeo quando é colocada uma espécie de cocar em sua cabeça, que pode ser visualizado na imagem abaixo. Mas podemos também pensar na carreira da cantora e de seu alcance.

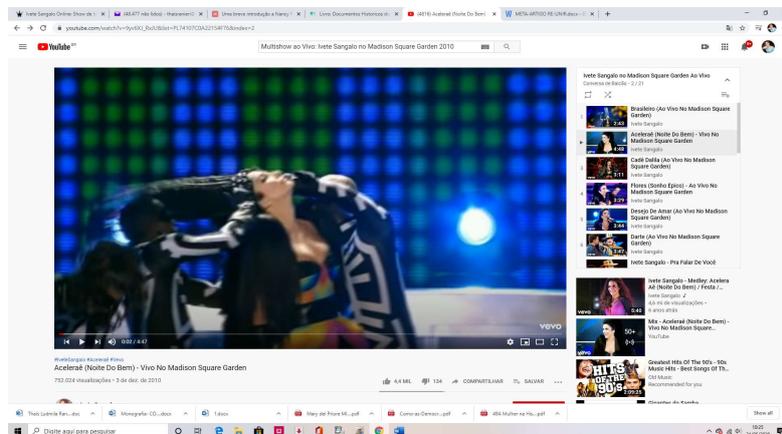


Foto 3: Ivete coroadada

Após 8 anos da publicação do vídeo no canal de Ivete Sangalo no Youtube, ele nos aponta para algumas questões importantes a serem tratadas no que tange aos processos referenciais. No ambiente de divulgação do vídeo, o tempo não é um elemento que desfaz as construções de sentidos se pensarmos nesse contexto em particular, já que parece que o tempo cronológico não deve ser algo definitivo para a ativação de contextos. O comentário 5 também faz com que pensemos como a referência é construída e compartilhada mesmo que as interações não sejam síncronas.

Os comentários três (3) e quatro (4) mostram que as atividades referenciais são ações que ocorrem de modo colaborativo e são resultado de um trabalho discursivo integrado entre os participantes, *revelando que compartilham um conjunto de valores e conhecimentos locais* (BENTES; RIOS, 2005). O trecho abaixo deixa clara a atitude colaborativa da construção da referência, já que um comentário foi feito em sucessão ao outro sem que um questione a referência que foi feita pelo outro. Observe:

Interação 1

Rsrtrs Mas ´e serio... ela parece uma Joainha no clipe! Rsrtrs
internauta 3 5 meses atrás

@DIDSBH joaninha drag kkkkkkkkk
internauta 45 meses atrás

Se compararmos os comentários três (3) e quatro (4) com o cinco (5), nota-se que a diferença é que eles acontecem um após o outro na linha temporal. Já o cinco (5) apresenta a particularidade de dialogar com comentários de anos anteriores. Isso colabora para compreendermos a referenciação como uma atividade de elaboração conjunta da realidade e que os referentes ativados nem sempre são articulados com o tempo, mas com o contexto de realização das construções dos referentes.

Percebemos também uma atuação de elementos cognitivos e culturais em atuação no processo de referenciação. Além disso, vemos que a multimodalidade não é um elemento agregador, uma opção estilística, mas é sim um elemento necessário para a estabilização da referência e, por sua vez, importante para a progressão referencial e, por sua vez, aponta também como um fator importante para a textualização.

Considerações Finais

O presente trabalho, ao se posicionar dentro de uma perspectiva de base sociocognitiva, mostra que o ato de referenciar não se esgota ou se limita ao

apontamento de objetos do mundo por meio da linguagem. Bem longe disso, percebemos que a referenciação se estabelece como uma atividade discursiva que envolve múltiplas semioses em sua construção e reconstrução dos objetos do mundo em objetos-de-discurso, além de se mostrar uma atividade colaborativa e conjunta.

Os comentários postados pelos internautas mostraram que há um compartilhamento social e cultural das informações que nos levam a não questionar a existência dos objetos-de-discurso que são ativados, já que não se busca uma associação entre um e outro, mas sim uma atitude de discursivização do mundo. Referir a cantora Ivete Sangalo como *joaninha* ou *joaninha drag*, como visto nos exemplos apresentados, não faz com que o usuário da língua pense que a cantora é um inseto. Longe disso. Mas nos mostra que devido a uma articulação de várias semioses em um processo discursivo, podemos referenciar a cantora, naquele contexto, como uma joaninha sem causar estranheza nos demais internautas.

O trabalho traz à tona alguns questionamentos que nos levam a pensar a construção da referência sob uma perspectiva mais ampla, tal como vem se dando nos estudos da sociocognição. O recorte que foi dado explicita uma das muitas possibilidades de pesquisas que podem ser desenvolvidas pensando na referenciação como uma atividade discursiva, multimodal e colaborativa. Indo um pouco mais adiante, o presente trabalho também nos permite ampliar o nosso escopo de investigação dos estudos referenciais, ao sairmos de uma abordagem textual, para irmos para uma abordagem cognitivo-multimodal-textual.

Vimos que as referências estabelecidas nos comentários eram feitas a partir de um videoclipe, que é um texto multimodal. A grande questão aqui levantada é que estamos usando o verbal para se referenciar às diversas semioses presentes no texto e que chamam a atenção do leitor por diversos motivos. Isso vem nos mostrando que a própria condição textual precisa ser repensado, como vários autores hoje vêm discutindo, e, por conseguinte, os processos de textualização. Sem deixar de destacar que a referenciação não se dá somente do verbal para o verbal, mas vimos que todas as semioses são ativadas e passam a atuar como objetos-de-discurso.

REFERÊNCIAS

- BENTES Anna Christina, RIOS, Vivian Cristina. A construção conjunta da referência em uma entrevista semimonitorada com jovens universitários. In: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (org.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BENTES, RAMOS, ALVES FILHO. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.) *Linguística de texto e análise da conversação: panoramas das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. Fortaleza: Tese de Doutorado, 2011.
- DUBOIS, Danielle; MONDADA, Lorenza. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES; Bernadete Biasi. *Referenciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, vol. 14, nº especial, 1998.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, vol. 14, nº especial, 1998 (169-190).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.
- MORATO, Edwiges Maria. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação antireferencialista dos processos enunciativos. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas (41): 55 – 74, Jul/Dez, 2001.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (org.) *Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- MONDADA, Lorenza. Para uma abordagem conversacional dos objetos do discurso. *Continuações do II Congresso Internacional da ABRALIN*, Fortaleza, 1416, 3, 2001.
- MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (org.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- RANIERI, Thaís Ludmila da Silva. *Estratégias de construção da referência em práticas pedagógicas*. Recife. Tese de doutoramento, Universidade Federal de Pernambuco, 2015, 223 p.

Meme da *internet*: uma leitura a partir do conhecimento organizado de mundo¹

Meme de internet: una lectura desde el conocimiento organizado de mundo

Maria Alice de Souza²
Marcelo Diniz Monteiro de Barros³
Lana Mara de Castro Siman⁴

Resumo: A compreensão de um meme da *internet* está relacionada àquilo que o indivíduo consegue reunir de significados. Desse modo, estudá-lo permite entender a configuração das práticas sociais de leitura relacionadas a sua circulação. Nesta pesquisa, adotam-se dois procedimentos metodológicos: primeiro, um levantamento bibliográfico, trazendo uma visão concisa do gênero, sua estrutura, inserção sociocultural e práticas de letramento a ele atreladas e; segundo, um estudo de caso, por realizar a análise de uma peça postada em um grupo privado de Facebook composto por alunos, ex-alunos, professores e funcionários de uma escola da rede pública estadual do município de Belo Horizonte. Para apresentar a história de constituição do meme, este estudo recorre a Dawkins (1978), Recuero (2006), Barreto (2015), Escalante (2016), Chagas (2016). Já no intuito de situá-lo enquanto evento de letramento, este artigo apresenta as considerações de Coscarelli (2006), Anderson (2013), Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013), Leu *et al* (2013) e Rowsell *et al* (2013). Enfim, percebe-se que longe de ser apenas a combinação de imagem e frases humoradas, o meme da *internet* porta teor crítico e político, demandando dos sujeitos uma visão além dos códigos.

Palavras-chave: Meme da *internet*; Teoria do esquema; Letramento; Leitura; Gênero textuais.

Resumen: La comprensión de un meme de *internet* está relacionada con lo que el individuo puede reunir significados. Así, estudiarlo permite comprender la configuración de las prácticas de lectura social relacionadas con su circulación. En esta investigación, se adoptan dos procedimientos metodológicos: primero, una encuesta bibliográfica, que brinda una visión concisa del género, su estructura, inserción sociocultural y prácticas de alfabetización vinculadas a él; segundo, un estudio de caso, que se llevará a cabo el análisis de una pieza publicada en un grupo privado de Facebook compuesto por estudiantes, ex alumnos, maestros y empleados de una escuela pública estatal en la ciudad de Belo Horizonte. Para presentar la historia de la constitución del meme, este estudio utiliza Dawkins (1978), Recuero (2006), Barreto (2015), Escalante (2016), Chagas (2016). Para ubicarlo como un evento de alfabetización, este artículo presenta las consideraciones de Coscarelli (2006), Anderson (2013), Euzébio y Cerutti-Rizzatti (2013), Leu *et al* (2013) y Rowsell *et al* (2013). De todos modos, está claro que lejos de ser solo una combinación de imágenes y frases humorísticas, el meme de *Internet* tiene un contenido crítico y político, exigiendo a los sujetos una visión más allá de los códigos.

Palabras clave: Meme de *internet*; Teoría del esquema; Letramento; Lectura; Géneros textuales.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação apresentada à Universidade do Estado de Minas Gerais, intitulada "Os usos sociais do meme da internet na fanpage de uma escola pública da rede estadual do município de Belo Horizonte".

² Mestra em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. mariaalicepos@gmail.com

³ Doutor em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz. Professor Adjunto IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais. marcelodiniz@pucminas.br

⁴ Doutora em Didática História pelo Université Laval, Canadá. Professora Adjunto da Universidade do Estado de Minas Gerais. lanacastrosiman@gmail.com

Introdução

Em seu cotidiano, os sujeitos lidam com diversos gêneros textuais e suas intenções comunicativas. No entanto, o entendimento de um texto apenas será possível se o conhecimento organizado de mundo do indivíduo fornecer a ele base para que compreenda as produções. Esse processo que destaca a reciprocidade entre cultura e memória é conhecido como “esquema”. Por esse procedimento, a compreensão de um texto está relacionada àquilo que o indivíduo consegue reunir de significados. Em outras palavras, a organização mental construída por cada indivíduo afeta de modo significativo seu processo de leitura (ANDERSON, 2013).

Desse modo, pela teoria do esquema, os padrões de sentido não são exclusivos de quem os experimenta, já que os modos culturais são compartilhados por uma determinada comunidade (MCVEE, DUNSMORE E GAVELEK, 2013). Conforme Brewer e Nakamura (1984), o conhecimento organizado de mundo explica o modo pelo qual, por meio de esquemas de percepção, linguagem, pensamento e memória, uma noção antiga interage com uma nova. De acordo com a teoria do esquema, leitura corresponde a um procedimento interativo que envolve a análise simultânea de diversos níveis. Aliás, para a interpretação geral de um texto verbal, os sujeitos consideram não apenas os aspectos gráficos e fonológicos das palavras, mas também seus aspectos morfológicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos e interpretativos (ANDERSON, 2013).

A teoria do esquema ainda considera que um texto pode, muitas vezes, ter mais de uma interpretação, uma vez que seu entendimento depende da idade, gênero, etnia, religião, nacionalidade e ocupação do leitor. Nesse sentido, a leitura não é um processo em que há uma ordem rigorosa entre a informação visual e a interpretação geral do texto. Dito de outra forma, quando um indivíduo lê, ele constrói sentido tanto pela análise das informações de diferentes níveis quanto pelas hipóteses de sua mente (ANDERSON, 2013).

Neste artigo realizamos a apreciação de um meme da *internet* a partir das concepções que envolvem a teoria do esquema, uma vez que o gênero abrange diversas áreas da vida contemporânea (EUZÉBIO E CERUTTI-RIZZATTI, 2013),

reunindo os sujeitos em torno de instâncias comuns (BARRETO, 2015; ESCALANTE, 2016).

Quanto ao procedimento metodológico, este trabalho apresenta, primeiramente, uma revisão de literatura com um recorte qualitativo realizado a partir de um levantamento bibliográfico e seleção dentre os materiais já publicados sobre o tema. E em seguida, considerando os princípios da teoria do esquema, um estudo de caso, correspondente ao exame de uma peça postada no grupo privado de Facebook denominado Estadual Central, composto por alunos, ex-alunos, professores e funcionários da Escola Estadual Governador Milton Campos em Belo Horizonte. Ressalta-se que parte dessa análise compõe a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), defendida em 2019, que teve como objetivo geral investigar as práticas comunicativas realizadas com o uso de meme da *internet* entre os membros do grupo privado supracitado.

Este artigo se estrutura em cinco partes. Nesta introdução, determina-se o assunto, expondo-se os objetivos e a metodologia empregada. Na segunda parte, são apontadas considerações acerca da teoria do esquema e dos letramentos digitais. Na terceira, revisitam-se o conceito de meme e sua taxonomia. A quarta parte aborda posicionamentos acerca das práticas sociais e eventos de letramento, apresentando a análise de um meme da *internet*. Por fim, nas considerações finais, as principais ideias expostas ao longo do artigo são retomadas de maneira sintética.

A teoria do esquema

As concepções acerca do conhecimento organizado de mundo datam da década de 1970, estando relacionadas aos estudos da ciência cognitiva (MCVEE, DUNSMORE E GAVELEK, 2013). Pela teoria do esquema, o aprendizado envolve sempre experiências, não acontecendo pela simples memorização de palavras. Na concepção tradicional de leitura, os significados das palavras formam os significados das sentenças, as quais desencadeiam os significados dos parágrafos. Ao contrário disto, na percepção aqui assumida, ler

não se restringe ao estabelecimento de correspondência entre as letras e os sons, mas inclui a estrutura, o significado das unidades linguísticas, a composição dos signos, a interpretação do sentido das sentenças e o contexto de utilização (ANDERSON, 2013).

Os esquemas, ao incorporarem o conhecimento de mundo, desempenham um papel importante na compreensão da linguagem. De acordo com Anderson e Pichert (1978), um esquema permite ao leitor: a) assimilar uma informação, direcionando sua atenção; b) determinar os aspectos importantes de um texto, permitindo perceber onde prestar mais atenção; c) fazer inferências que vão além da informação declarada em um texto; d) recuperar informações da memória; e) elaborar resumos, já que é capaz de incluir proposições, omitindo dados triviais; f) gerar hipóteses sobre uma informação ausente em um texto.

Considerando que a leitura é uma prática social contextualizada, as ações para sua concretização precisam respeitar as reflexões dos indivíduos sobre os assuntos do cotidiano a partir do levantamento de hipóteses, da elaboração de significações, do estabelecimento de conexões, entre outros princípios que caracterizam e constituem a teoria do esquema. Desse modo, as práticas de leitura precisam buscar por manifestações socialmente reconhecidas com a finalidade de ativar um esquema dado, ou seja, um novo conteúdo é interpretado a partir dos conhecimentos anteriores (ANDERSON, 2013).

Assim, de acordo com Mcvee, Dunsmore e Gavelek (2013), ao reconhecer a natureza política da realidade, a leitura crítica de um determinado gênero fornece contextos significativos aos leitores, envolvendo-os em ações que os levam a compreender que toda atividade cultural está imbuída de poder. Desse modo, destacando a reciprocidade entre cultura e memória, as ações envolvendo a leitura necessitam oportunizar a interação entre os processos letrados e a vida sociocultural dos sujeitos, visto que ler é uma atividade relacionada ao cotidiano: lê-se para estudar, trabalhar, entreter ou atualizar-se.

Letramentos digitais

Ao contrário dos gêneros tradicionais, os gêneros digitais integram uma série de símbolos e formatos de mídia múltipla, incluindo ícones, símbolos

animados, áudio, vídeo, tabelas interativas e ambientes de realidade virtual. Nesse contexto, o estabelecimento de uma leitura crítica é primordial para novas aquisições no cenário digital, que são múltiplas, multimodais, multifacetadas e dêiticas⁵ (LEU *et al.*, 2013; ROWSELL *et al.*, 2013). Enquanto tecnologia, a *internet* determina um aprendizado dentro de uma comunidade global, exigindo novas capacidades para que os sujeitos possam acessar totalmente seu potencial (MARCUSCHI, 2005).

Sob esse ponto de vista, Ribeiro (2013) afirma que na atualidade muitas composições já nascem verbo-visuais, ou seja, são constituídas por palavras e imagens desde sua origem. Nessa perspectiva, as produções são concebidas a partir de um projeto textual e gráfico, que demanda de seus leitores uma ação, que é uma performance sustentada pelas noções de como os textos são delineados. Belmiro (2000) acrescenta que as imagens exigem dos indivíduos um aprendizado sistematizado de seus modos de leitura ao ordenarem o modo como eles percebem o mundo que os cerca. Isto é, para a compreensão de uma imagem, há de se considerar elementos como enquadramento, corte, distância, ângulo, seleção ou não de cor, textura.

Nesse contexto, as práticas de comunicação que surgiram com as tecnologias digitais diferem muito das que existiam há 40 anos. Na atualidade, os sujeitos clicam, seguem e leem *hiperlinks*; comunicam-se pelas redes sociais e produzem textos utilizando telas de navegação, rolagem e digitalização em vários sites. Deste modo, um usuário proficiente da *internet* sabe como construir significado de novas maneiras, manipulando e fazendo *upload* de suas próprias informações ou adicionando dados ao constante crescimento que define a *internet* (LEU *et al.*, 2013; ROWSELL *et al.*, 2013). É importante ressaltar que as informações em ambientes digitais não aparecem apenas por elementos

⁵ O termo *dêixis* é usado entre linguísticas para definir palavras cujos significados mudam conforme os contextos. De acordo com Leu *et al* (2013), na contemporaneidade, o termo alfabetização tornou-se dêitico, já que se vive numa época de rápida mudança das tecnologias da informação e comunicação, que exigem dos sujeitos novos letramentos. Em outras palavras, não há garantias de que indivíduos alfabetizados pelas mídias impressas estejam totalmente letrados em mídias como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Google*, *Chrome*, *Skype*, entre outros.

linguísticos como palavras ou frases, sendo compostas também por animações, vídeos, sons, cores, ícones. Logo, os indivíduos ao buscarem *hiperlinks* encontram diferentes formas de informação em todo tipo de gênero (LEU *et al.*, 2013; ROWSELL *et al.*, 2013).

Além do mais, tornou-se cada vez mais imperativo utilizar as tecnologias digitais para interagir e colaborar com os outros. Nesse cenário, além dos indivíduos demonstrarem a capacidade de reunir, compreender, analisar, avaliar, sintetizar, relatar informações e ideias, precisam criar textos (impressos ou não) em mídias antigas e novas, a fim de resolver problemas. Se, de um lado, os contextos sociais moldam a função e a forma das práticas letradas; por outro, são moldados por elas. Embora as tecnologias não criem gêneros, seus usos interferem nas atividades comunicativas cotidianas (LEU *et al.*, 2013; ROWSELL *et al.*, 2013).

O meme da *internet*

Conhecido pela combinação de imagens e legendas bem-humoradas, o meme da *internet* se alastrou rapidamente pela *web*, sendo sua repercussão percebida pela recorrência de transmissões, comentários ou imitações por *blogs*, *sites*, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e *chats* (CHAGAS, 2016). Além disso, o meme da *internet* tem se configurado enquanto objeto de expressão da cultura digital; já que, tendo como suporte a *web*, textos, imagens e vídeos são transformados em unidades de imitação associadas a situações da vida cotidiana (BARRETO, 2015).

Apesar de o termo meme parecer contemporâneo, ele surgiu muito antes da popularização da *internet*. O primeiro a usar a expressão foi Richard Dawkins em *O gene egoísta*. Na obra, o etólogo teorizou a evolução das espécies pelo ponto de vista do gene, fazendo uma analogia entre evoluções culturais e genéticas para fundamentar sua conjectura. Dawkins (1978), ao definir o meme como um replicador de comportamentos, mostrou que melodias, *slogans*, moda de vestuário, ideias ou parte delas, ou seja, tudo que se propagava de um cérebro para outro, por meio da imitação, era considerado meme. Para completar, afirmou que a vida de um meme era determinada pelo tempo que

conseguiu se multiplicar, por sua aceitação e pela capacidade de mutação contínua.

Em decorrência dessas formulações, Dennett (1998) entendeu o meme como pacotes de informação com atitude, que dependia de um ambiente sociocultural para ter sua capacidade de replicação ampliada. Assim, como o DNA é transmitido pelo gene, o meme é transmitido por diferentes mídias. E, num jogo metalinguístico infinito, mídias são criadas pelos sujeitos para replicar memes (BLACKMORE, 2002). Apesar dessa história, o meme da *internet* tal como se conhece atualmente, enquanto um difusor de ideias, surgiu apenas no final da década de 90. Na época, caracterizado principalmente por vídeos excessivamente compartilhados nas redes sociais, o fenômeno agora reconhecido como meme da *internet* está associado às redes sociais, vinculando padrões de composição e propósitos multimodais (SOUZA JÚNIOR, 2014).

Apresentando outras ponderações, Jenkins *et al* (2010) afirma que, na cultura participativa, a transmissão de um meme indica que “alguém”, diante de um conhecimento, normalmente com humor, reflete suas práticas e relações sociais, tecnológicas, textuais ou econômicas. Ao contrário de seus precursores, o autor não associa o meme a um vírus, justificando que as ideias sobrevivem apenas porque conseguem ser transformadas, reaproveitadas ou distorcidas ao passarem por uma variedade de indivíduos.

Ao conceituar o meme da *internet*, Fontanella (2009, p.8) entende que o gênero, originado de determinados “aspectos sociais, culturais, temporais, espaciais”, refere-se a “ideias, jogos, brincadeiras, piadas ou comportamentos” que se alastram por sua replicação de maneira massiva.

Isso exposto, não se pode falar em meme, sem mencionar que a *internet* se tornou o local mais fecundo para esse artefato da cultura popular que, ao incorporar elementos como o *remix* e o humor, ridiculariza ideologias e influencia redes de contato. Se de um lado, o *remix*, associado à cultura popular, indica uma versão alternativa da obra original, alterada ou recombinação para outro contexto; de outro, o humor, atributo reiterado, permite de forma inesperada que seja descoberto outro sentido do texto (CHAGAS, 2016).

A princípio as tecnologias digitais possibilitaram que os sujeitos se apropriassem mais facilmente dos produtos de entretenimento. Nesse sentido, o

memes da *internet* exige dos indivíduos conhecimentos de diferentes campos, ou seja, para compreender seu conteúdo, é necessário ser capaz de combinar criticamente diferentes recursos visuais em diversos gêneros do discurso (ESCALANTE, 2016).

De fato, a produção de um meme da *internet* abarca questões sociais, exigindo dos sujeitos saberes necessários para compreendê-lo. Em vista disso, mais que um ato criativo que acumula preferências individuais, a criação desse artefato reitera a importância dos usuários na cultura participativa e como usam seu tempo livre de modo colaborativo (SHIRKY, 2011).

Ao abordar sobre as características dos gêneros textuais, Coscarelli (2006) evidencia que a estrutura de um texto desempenha uma função relevante na apreensão de seu significado. Assim sendo, nenhum texto é linear, fazendo sempre referência a outro, ou seja, a intertextualidade institui-se como um traço inerente aos textos em suas dimensões lexicais, morfossintáticas e semânticas. Sob essa perspectiva, a intertextualidade é uma propriedade intrínseca do meme da *internet*, já que ele é visto como: a) item digital com características semelhantes de conteúdo, forma e postura; b) peça criada pelos usuários com conhecimento em outras peças; e c) objeto imitado, transformado e distribuído pela *internet* (SHIFMAN, 2014).

Ademais, o meme da *internet* possui uma natureza hipertextual, pois a construção de seu sentido exige a articulação de conhecimentos prévios advindos de diferentes fontes. De acordo com Escalante (2016), o meme está impregnado de intertextualidade, demandando vários saberes de quem o interpreta. A autora ainda acrescenta que a partir de uma unidade de imitação se pode compreender não apenas tendências culturais, mas a essência da cultura participativa, que compartilha, imita e *remixa*.

Nesse ponto de vista, as personagens já conhecidas por aqueles que compartilham memes da *internet* representam circunstâncias particulares, estando, muitas vezes, vinculados a comunidades virtuais específicas. Conforme Barreto (2015), uma unidade de imitação não desconsidera a competência cognitiva dos sujeitos, sendo sua evolução garantida pela seleção que os indivíduos fazem, ou seja, é a preferência por determinada peça que garante sua vida útil.

Salienta-se ainda que a disseminação de uma peça depende do quanto o contexto cultural é diversificado, da utilização das redes sociais, do modelo que permita a possibilidade de explorar nichos, da cultura participativa incentivando a reapropriação e do acesso à tecnologia para a produção e consumo (JENKINS, 2009; BARRETO, 2015). Por certo, na teoria do meme não cabe previsibilidade, ou seja, ele pode ser transmitido durante muito tempo ou desaparecer rapidamente. Sua evolução dependerá da capacidade de mutação potencializada pelo *remix* da cultura *pop*, que cria um tipo de diálogo entre o momento histórico, a finalidade da produção, a ideologia subjacente e os significados por trás do fenômeno (CHAGAS, 2016).

Uma vez que as unidades de imitação disseminadas dentro de uma comunidade virtual possuam aspecto agregador, os comentários tecidos a partir deles proporcionam o estreitamento dos vínculos sociais, diminuindo as distâncias sociais e instituindo outros grupos. Esse capital social reunido por essas comunidades é estimulado pelas diversas postagens, que convergem o estado afetivo de um indivíduo aos estados afetivos daqueles com quem dialoga. Nesse aspecto, o meme da *internet* está ainda imbuído de valor simbólico, pois representa a encenação que transmite determinadas ideologias culturais (RECUERO, 2006; BARRETO, 2015).

O meme da *internet* ainda pode ser classificado de acordo com seu conteúdo ou intenção comunicativa. De acordo com Shifman (2014), um meme pode ser: a) persuasivo, peça publicitária que incorpora o discurso do convencimento; b) de ação popular, frase de efeito, que indica um comportamento coletivo repetido ou pose de foto, que se replica em situações e cenários diferentes; c) ou de discussão pública, peça de informação que incorpora referências intertextuais e humor crítico.

Além disso, ainda há que se observar a linguagem do meme, uma vez que a comunicação, na *internet*, apenas foi possível com a invenção de gramáticas específicas que fundiram elementos gráficos, fonéticos e estéticos. Nessa direção, é preciso levar em conta, entre outros elementos, o “*internetês*”, linguagem cibernética, que demarca a maneira de expressar própria dos usuários, combinando elementos da oralidade, símbolos, ícones e abreviações, tanto para agilizar a comunicação teclada, como para expressar sentimentos ou

acrescentar humor. De acordo com Sales (2010, p. 90), o “internetês” configura-se como uma maneira de demarcar a subjetividade na cibercultura, oportunizando aos usuários a criação de “seus próprios produtos culturais”.

Desse modo, apesar de possuir uma linguagem simples à primeira vista, o meme da *internet* vincula singularidades de diversos campos do saber, instigando novas práticas sociais que envolvem aprendizado, leitura e escrita.

A Leitura de memes da *internet* a partir da teoria do esquema

Considerando que nas redes sociais a postagem de memes é frequente, as concepções até o momento expostas serão ilustradas sob a análise de uma peça postada no grupo do Facebook denominada Estadual Central, a fim de explicitar as circunstâncias de sua produção e as práticas de letramento a ela atreladas. A *fanpage* Estadual Central⁶, instalada no Facebook, foi criada por estudantes da Escola Estadual Governador Milton Campos no ano de 2015. A página é de alcance local e, em sua categoria de grupo fechado, possui um número considerável de associados, mais de 4.000 membros, reunindo alunos, ex-alunos, professores e funcionários da instituição escolar. Na página inicial, aparece a foto do auditório da escola e *links* que levam os usuários a todo conteúdo da *fanpage*, conforme se pode observar na figura 1.



Figura 1. Captura de tela da página inicial da *fanpage* Estadual Central. Fonte: Estadual Central. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/CanalhasDoCentral>. Ano 2018.

⁶ Disponível em <https://www.facebook.com/groups/CanalhasDoCentral/> Acesso 22 jun. 2018.

Na abertura da página, há o perfil de cada administrador e informações que se referem às regras e termos particulares para a boa convivência no grupo. Há uma enumeração das atividades que não podem ser realizadas na página, como promover vendas, postar imagens pornográficas, fazer *posts* racistas ou homofóbicos, realizar comentários que promovam o discurso de ódio ou que desrespeitem o outro, divulgar evento sem autorização dos administradores. Ainda são proibidas mensagens que se caracterizam por “correntes” ou que forcem discursos políticos.

As postagens são muitas vezes motivadas pelos acontecimentos do cotidiano escolar dos integrantes, ou seja, é comum não acontecerem interações durante vários dias e um episódio motivar inúmeras participações. A dinâmica do grupo pode ser percebida pelos comentários e “curtidas” aos *posts*, que abrangem avisos escolares, anúncios de serviços, esclarecimentos de dúvidas e memes da *internet*.

A administração da página está a cargo de alunos e ex-alunos da escola, que revezam o comando de tempos em tempos. A entrada de novos integrantes acontece pela “solicitação de amizade” e posterior aceite dos administradores. Sem a interferência dos administradores, as contribuições são postadas pelos membros, que ainda podem “curtir”, compartilhar e comentar o conteúdo. Caso os administradores julguem que um *post* contraria as normas estabelecidas, a publicação é retirada da página.

As trocas sociais da *fanpage* Estadual Central, seguindo o modelo do Facebook, acontecem pelo compartilhamento, pelo comentário e pelo “curtir”. As postagens em torno de questões relativas à realidade da escola se destacam de maneira crítica e interativa (SALES, 2014). Se o compartilhamento se caracteriza pela acomodação e reconhecimento do material produzido, os comentários reforçam seus traços comuns e o “curtir” funciona como uma avaliação de um comentário ou postagem compartilhada (ARAÚJO, 2012).

Tomando como base os princípios de Sousa e Leão (2016), verifica-se que há na *fanpage* quatro formas de interação: a) a de sociabilidade, caracterizada pela organização de festas, anúncios de produtos e serviços, participação em eventos dentro e fora da escola, postagem de vídeos ou memes da *internet*; b) a ordinária, caracterizada pelo posicionamento dos membros

sobre determinadas regras escolares, decisões da direção ou grêmio; c) a colaborativa, caracterizada por perguntas sobre atividades escolares, calendários, volta às aulas (principalmente durante a ocorrência de greve de professores); d) a extraordinária, caracterizada pela interação dos membros para sanar dúvidas sobre os componentes escolares.

Isso exposto, este artigo se propõe a realizar a análise de um meme da *internet* compartilhado na *fanpage* Estadual Central, levando em consideração as práticas discursivas do meio, as ferramentas de mediação e os artefatos culturais do convívio dos sujeitos (MCVEE, DUNSMORE E GAVELEK, 2013).

A presente proposta realiza uma leitura multimodal de um meme da *internet* postado nesse grupo privado, explorando os fatores sociais e os sinais relacionados às práticas de letramento situadas em contextos particulares. Conforme Escalante (2016), ao se investigar os hábitos de produção e compartilhamento de memes da *internet*, averigua-se também as formas de letramento que surgem nesses ambientes digitais, a linguagem que usuários utilizam nas redes, a razão que os levam a postar num *site* específico e o motivo pelo qual empregam ou não determinado gênero em seu cotidiano.

O meme intitulado “dia normal/PAC” é uma montagem de duas fotografias distintas, que compõem os dois planos: na parte superior, o jardim e parte da construção da escola Governador Milton Campos, projeto do arquiteto Oscar Niemeyer, podem ser visualizados e, na parte inferior, no lado direito, um jovem se destaca por sua gargalhada, enquanto ao fundo, percebe-se o rebuliço de outros indivíduos, conforme se observa na figura 2.



Figura 2. Meme da *internet* intitulado “dia normal/PAC”. Fonte: Estadual Central. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/CanalhasDoCentral>. Acesso em 11 dez. 2018.

No primeiro plano, abaixo do título “dia normal/PAC”, com letras destacadas, aparece a palavra “truco”, jogo de cartas predileto dos jovens estudantes; a seguir aparecem “corre Zé”, expressão memética que convida para a fuga; “cadê o Batista?” referência ao monitor escolar mais conhecido entre os alunos e “Kd o Braga?”, menção ao vice-diretor da escola na época. No centro, o convite “vamo pra liba” (alusão à Praça da Liberdade⁷) sugere uma escalada até o local. No lado direito, “fora Temer” faz o trajeto contrário, indicando o desejo popular de que o presidente em vigor fosse derrubado. Entre escalada e queda, aparecem as expressões “sexo”, “vamo fechar?”⁸ e “tô de

⁷ A Praça da Liberdade, um dos principais pontos turísticos de Belo Horizonte, é um complexo arquitetônico e paisagístico situado na região Centro-Sul da cidade. A praça, local de encontro dos jovens belorizontinos, é conhecida por sintetizar vários estilos estéticos que marcam a história da capital mineira.

⁸ No ano de 2013, grupos de jovens em diversas cidades do país promoviam encontros em parques, estacionamentos e shoppings, conhecidos como “rolês”. Esses encontros não eram bem vistos pelos comerciantes, que ao perceberem a presença dos jovens, fechavam suas lojas, temendo arrastões. No linguajar dos jovens, a expressão “Vamo fechar?” assume a ideia de

horário vago”⁹: Esse é o “dia normal”! Nota-se que ele está bem distante da versão tradicional de escola e de aula.

No segundo plano, apresenta-se o contraponto ao “dia normal”: o dia de provas. Prova por Área do Conhecimento (PAC) é o nome da temida avaliação bimestral, que segue o modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora seja conhecida pelos resultados negativos, a avaliação faz parte do calendário oficial, sendo parte da tradição da escola Governador Milton Campos. Assim, no dia de sua aplicação, nada mais comum que apelar para a fé: “Pai nosso que estás nos céus, santificado seja vosso nome.” Ainda no quadro, veem-se interjeições próprias do linguajar dos jovens no seu cotidiano: “levanta a mão fdp”, “aaooo bom bom”. E, mais uma vez, a palavra “truco” aparece, mas agora como se fosse gritada pelo jovem.

A análise do meme “dia normal/PAC” não termina aqui. Ainda cabe mencionar as circunstâncias em que a foto utilizada no segundo plano foi realizada. Desse modo, ao se buscar o contexto que motivou a criação desse meme da *internet* no grupo de Facebook Estadual Central, encontrou-se a conjuntura em torno da mobilização juvenil de 2016. A foto usada para compor o meme, foi postada na página em 28 de outubro de 2016, quatro dias depois de professores e estudantes da escola Governador Milton Campos serem impedidos pelo grêmio estudantil de entrar na escola para suas atividades.

Eis os fatos: tudo começou quando representantes do Movimento Brasil Livre¹⁰ (MBL), entidade de direita, que defende o liberalismo econômico e o republicanismo, invadiram a escola para protestar contra a ocupação liderada pelo grêmio estudantil Abre Alas. O protesto se transformou num enfrentamento, sendo necessária a intervenção policial. Foi justamente no momento dessa contenda, que o jovem estudante realizou sua *selfie*.

anuência ou concordância com determinada ação. Disponível em <http://www.museudememes.com.br/sermons/rolezeiras/> Acesso em 17 jan. 2019.

⁹ O horário vago designa o período em que os alunos estão na escola sem nenhuma atividade pedagógica, uma vez que o professor não compareceu para trabalhar por motivos de saúde ou questões particulares.

¹⁰ Composta por jovens com menos de trinta anos, a MBL ficou conhecida pelos discursos contundentes de seus líderes Kim Kataquiri e Fernando Holiday. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasil_Livre Acesso em 18 jan. 2019.

O estudante, ao postar no grupo sua foto, fez o seguinte comentário: “Eu vendo a treta da esquerda x direita”. A postagem teve 621 notificações entre curtir, amei e Haha (emojis que traduzem o estado emotivo do usuário) e 159 comentários. Os comentários sobre a foto começaram com a costureira gargalhada (kkk), mas gradualmente os ânimos foram se acalorando e a discussão ficou polarizada entre dois membros: o jovem da foto, que era acusado de ser mal informado e outro integrante do grupo, que era julgado por ser de direita e posiciona-se contra o grêmio estudantil.

Aliás, o meme “dia normal/PAC” apresenta construção multimodal, isto é, uma imagem, distribuída digitalmente, de maneira multimidiática, vinculada a uma legenda, cumpre com fins sistematizados pela linguagem (SOUZA JÚNIOR, 2014). Acrescenta a isso que, no segundo quadro da peça, existe a organização e estrutura dos elementos visuais, ou seja, embora distorcido, o rosto do jovem (ator) aparece na frente, à direita e iluminado. Os demais envolvidos no ato aparecem foscos ou borrados nas margens, no fundo do cenário da imagem (SOUZA JÚNIOR, 2015).

Percorrido esse caminho, o sentido da peça é construído a partir da articulação de conhecimentos prévios vindos de outras fontes e do corpo verbo-visual apresentado. De acordo com seu conteúdo e intenção comunicativa, “dia normal/PAC” é um meme de discussão pública, por incorporar referências intertextuais e humor crítico.

A visão convencional de que o entendimento de um texto consiste em agregar os significados das palavras para formar os significados frases, que formam sentidos dos períodos, que levam à compreensão dos parágrafos, não oferece subsídios para a leitura crítica desse meme da *internet*. Logo, um leitor não inteirado sobre a escola Governador Milton Campos e sobre as expressões que compõem o meme “Dia de aula normal/PAC” não consegue construir satisfatoriamente uma interpretação da peça. No entanto, esse mesmo leitor com uma elaboração inferencial relacionada à teoria do esquema será capaz de conceber uma interpretação para a produção apresentada.

Considerações Finais

Este artigo objetivou mostrar que a construção de um esquema pode fornecer uma interpretação dos eventos mencionados num discurso. Desse modo, pela teoria do esquema a compreensão de um texto ocorre apenas quando o leitor desenvolve um conhecimento organizado de mundo que explique toda a mensagem.

Este estudo reuniu as principais contribuições acadêmicas sobre meme da *internet*, mostrando que o gênero vincula singularidades de diversos campos do conhecimento. Ao longo do texto, foram mencionadas as particularidades do meme da *internet* e salientado seu caráter intertextual. Paralelamente a essas reflexões, concepções a respeito das práticas e eventos de letramento foram abordadas, levando em consideração a teoria do esquema.

O trabalho apresentou o meme da *internet* enquanto gênero textual que considera participantes do discurso, elementos da enunciação, situações e intenções comunicativas, num intrincado que só faz sentido dentro de um contexto sociocultural. Esta investigação também mostrou que o meme da *internet* abarca questões políticas, críticas e afetivas, compreendendo não apenas tendências individuais. Ainda ficou evidente a tendência dos membros do grupo privado Estadual Central em problematizar os acontecimentos do dia a dia escolar, criando um diálogo entre o momento histórico e a finalidade da produção.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Juliana Xavier de. *Memes: a linguagem da diversão na internet*. Análise dos aspectos simbólicos e sociais dos Rage Comics. 2012. 86 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/428/5/JXAraujo.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- ANDERSON, R.C., & PICHERT, J.W. Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1978, p. 1-12.

ANDERSON, Richard C. Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. In: *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2013, p. 476-488.

BARRETO, Krícia Helena. *Os memes e as interações sociais na internet: Uma interface entre práticas rituais e estudos de face*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/BARRETO-Kr%C3%ADcia-Helena-TESE-2015.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 72, Agosto/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BLACKMORE, Susan. A evolução das máquinas de memes. In: *International Congresss On Ontopsychology*, 2002, Milão. [Anais...]. Milão: International Ontopsychology Association, 2002. Disponível em: <<http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BREWER, W. F., & NAKAMURA, G. V.. The nature and functions of schemas. In: R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. I, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.1984, p. 119-160.

CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. In: Trabalho apresentado no GT 17 – *Mídias, Política e Eleições da 40º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)* em Caxambu, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st17-8/10320-a-febre-dos-memes-de-politica/file>. Acesso em: 2 nov. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006. p.7-19. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

DAWKINS, Richard. *O Gene Egoísta*. Trad. Geraldo Florsheim, Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Universidade da Universidade de São Paulo, 1978.

DENNETT, Daniel C. *Memes: Myths, Misunderstandings and Misgivings*. DRAFT. for Chapel Hill, October 1998. Disponível em: <https://ase.tufts.edu/cogstud/dennett/papers/MEMEMYTH.FIN.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ESCALANTE, Pollyana Rodrigues Pessoa. *O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social, 2016. Disponível em: <http://www.ppgcom.uerj.br/wp->

content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pollyana-Escalante.pdf. Acesso em: 2 nov. 2017.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos Sociais da Escrita: Um Estudo sobre Práticas e Eventos de Letramento na Vivência de Professoras Alfabetizadoras. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. p. 13-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

FONTANELLA, Fernando. O que é um meme na *Internet*? proposta para uma problemática da memesfera. SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 3, 2009, São Paulo, *Anais...* São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/48077247/O-que-e-um-meme-na-Internet-ABCiber-2009>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

JENKINS, Henry *et al.* Executive Summary e Introduction: media virus and the meme. In: JENKINS, Henry. *Spreadability: if it doesn't spread, it's dead*. 2010. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2009/02/if_it_doesnt_spread_its_dead_p.html> Acesso em: 2 nov. 2018.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. Aleph, 2009.

LEU, Donald J.; KINZER, Charles K.; COIRO, Julie; CASTEK, Jill; HENRY, Laurie A. Novas literacias: uma teoria de duplo nível da natureza mutável da alfabetização, Instrução e Avaliação. In: *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais e ensino*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

McVEE, Mary B.; DUNSMORE, KaiLonnie; GAVELEK, James R. Schema Theory Revisited. In: *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2013, p. 489-524.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na *Internet*. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16, julho/dezembro 2006. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8d3c/cfea4e0fa846a4d4f7f9e15189aef85932c3.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e Produção de Textos: Questões para o Letramento na Atualidade. In: *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 4 nov. 2017.

ROUSELL, Jennifer; KRESS, Gunther; PAHL, Kate; STREET, Brian. A Prática Social da Leitura Multimodal: Novos estudos de alfabetização – Multimodal Perspectiva sobre a leitura. In: *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2013.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010, 230f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4H42/orkut.com.escol__curr_culos_e_ciborguiza__o_juvenil.pdf?sequence=1> Acesso em: 2 nov. 2017.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SHIFMAN, Limor. *Memes in digital culture*. MIT press, 2014.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SOUSA, Cirlene Cristina de; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 279-302, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000100279&script=sci_abstract> Acesso em: 21 dez. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Jaime. de. *Memes pluralistas – práticas linguístico-midiáticas em fenômenos bilíngues: um estudo sistêmico-funcional e multimodal sobre propagação via corpora digitais*. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8781> Acesso em: 4 nov. 2017.

_____. #Selfienaurna, memes, imagens e fenômenos: propagações digitais e uma proposta multimodal e semiótico-social de análise. In: *Texto Livre*, v. 8, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/8968>> Acesso em: 4 nov. 2017.

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 22/08/2020

Interincompreensão discursiva: uma análise da construção do “Kit Gay” enquanto simulacro

Discursive interincomprehension: an analysis of the construction of “Gay Kit” as a simulacrum

Patrícia de Oliveira Fonseca¹
Lucas Martins Gama Khalil²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da Análise do Discurso, um vídeo do então Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, atual Presidente da República, veiculado em sua página do *Facebook* em 2016. Trata-se de um vídeo em que o político propõe “revelar” o que denomina como “Gay Kit”, apresentando um material didático que seria um meio de veiculação da “ideologia de gênero” nas escolas. Objetivamos analisar e compreender como se construíram os simulacros nesse vídeo, como se processa a referência aos já-ditos e ao Outro, conforme a Análise do Discurso, especificamente na perspectiva de Maingueneau (2008). Além disso, essa análise possibilita uma reflexão acerca das questões de gênero na educação, por meio da relação com a luta de classes, e do jogo de poder materializado em discursos políticos.

Palavras-chave: Discurso; Kit Gay; Simulacro; Interincompreensão.

Abstract: This article aims to analyze, from the perspective of Discourse Analysis, a video of the Federal Deputy by Rio de Janeiro, today President of the Republic, published on his Facebook page in 2016. This is a video in which the politician proposes to “reveal” what he calls “Kit Gay”, presenting a didactic material that would be a means of conveying the “gender ideology” in schools. We seek to analyze and understand how the simulacrum was constructed in this video, how the reference to the “already-said”, to the Other is processed, following Discourse Analysis, specifically by Maingueneau (2008). Moreover, this analysis enables a reflection on gender issues in education, through the relationship with class struggle, and the power play materialized in political discourses.

Keywords: Discourse; Gay Kit; Simulacrum; Interincomprehension.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o discurso presente no vídeo do então Deputado Federal pelo Rio de Janeiro e hoje Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, veiculado em sua página do *Facebook* no dia 10 de janeiro de 2016. Trata-se de um vídeo em que Bolsonaro propõe “revelar” à população o que ele denomina como “Kit Gay”, em referência ao material “Caderno Brasil Escola Sem Homofobia”.

¹ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. patyfonseca8@gmail.com

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. lucas.khalil@unir.br

A Análise do Discurso, que integra os estudos da linguagem, concebe o sujeito como fundamentalmente histórico, interpelado pela ideologia e clivado pelo inconsciente. O dizer, para essa perspectiva teórica, não “nasce” no sujeito, mas emerge em determinadas condições de produção. Interessa-nos, a partir da análise do vídeo mencionado, compreender como se materializa discursivamente a posição ideológica assumida por Jair Messias Bolsonaro em relação ao “Kit Gay”.

No vídeo analisado, o enunciador defende que o “Kit Gay” seria um meio de veiculação da “ideologia de gênero” nas escolas. Não obstante a discussão das questões de gênero na Educação, a importância de compreender como se construíram os simulacros no objeto em questão se torna ainda mais necessária, tendo em vista que a ideologia que determina esse discurso exerceu grande influência no resultado das eleições presidenciais brasileiras de 2018 — o que demonstra a eficácia das construções discursivas no jogo político.

Nesta pesquisa, o *corpus* da análise, de modo amplo, constitui-se efetivamente pelo discurso presente no vídeo, o qual não se compõe somente pelos enunciados ali produzidos, haja vista que a fala ali materializada se constitui por meio de outros dizeres, faz referência a já-ditos e ao Outro³ (constituído a partir do posicionamento com o qual se entra em disputa em dado campo), conforme Maingueneau (2008) explica em sua obra *Gênese dos Discursos*. Nosso objetivo, portanto, foi destacar como se produziu essa construção na materialidade enunciativa.

Pretendemos apontar, ainda, simulacros presentes no vídeo, movimento gerado através da interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008), funcionamento resultante do modo como determinado posicionamento interpreta o seu Outro, adversário em um determinado campo discursivo, a partir de seu próprio sistema de restrições semânticas. Em consonância com a abordagem proposta por

³ Em AD, o termo Outro, com letra maiúscula, é utilizado por Michel Pêcheux (1997, p. 133), retomando a teoria lacaniana: “o inconsciente é o discurso do Outro”. Não se trataria de um “outro” eu (aí sim com a inicial minúscula), mas sim da própria clivagem do sujeito. Maingueneau (2008), em *Gênese dos Discursos*, embora utilize “Outro” com inicial maiúscula, rejeita uma relação de equivalência conceitual com o homônimo lacaniano, na medida em que compreende a noção menos como uma condição à qual os sujeitos estão já submetidos, e mais como determinada relação historicamente delimitável e constitutiva entre posicionamentos de um dado campo. Para o teórico, “o Outro do espaço discursivo representa a intervenção de um conjunto textual historicamente definível, que se encontrar no mesmo palco do discurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 38-39).

Maingueneau (2008), foram analisados os enunciados produzidos por Jair Bolsonaro no vídeo, sob uma perspectiva discursiva. O cerne da teorização está na hipótese de que o interdiscurso precede constitutivamente o discurso. Para melhor compreender como se

constroem os simulacros, o interdiscurso passa a ser o foco, e não as identidades dos posicionamentos individualizadamente.

O desenvolvimento desta pesquisa se pautou inicialmente na identificação e preparação do *corpus*, composto pela transcrição do discurso objeto, originalmente veiculado em vídeo, na página oficial do *Facebook* de Jair Messias Bolsonaro. Com as falas transcritas, pôde-se analisar: (i) as marcas linguísticas que evidenciam o jogo de alteridade entre sujeitos; (ii) o vocabulário empregado pelo enunciador; (iii) o movimento de já-ditos nos discursos; e (iv) as determinações históricas sobre o dizível e o indizível no discurso.

Partindo da hipótese do primado do interdiscurso sobre o discurso, considerou-se, na análise, que entra em funcionamento a relação constitutiva com outros enunciados e posicionamentos historicamente situados. Ao verificarmos os rastros de outros dizeres e a regularidade do discurso conservador⁴ no que diz respeito à sexualidade, pretendemos mostrar que, além do que corrobora os princípios do enunciador, o outro posicionamento, contrário ao conservadorismo, também emerge no discurso, porém, sob a forma de simulacro.

De acordo com Maingueneau (2008), a relação de um posicionamento com seu Outro sempre se dá a partir da construção de um “simulacro”, que não é entendido meramente como uma “leitura” específica do Outro e não equivale integralmente ao jogo de representações imaginárias teorizado por Pêcheux, embora algumas relações sejam possíveis. No quadro teórico de Maingueneau (2008), trata-se de um funcionamento que decorre da interincompreensão, um “desentendimento recíproco”, que é condição constitutiva da relação entre posicionamentos que se encontram em polêmica no interior de dado campo

⁴ A expressão “discurso conservador”, como designadora de um posicionamento, tem uma amplitude de escopo cuja análise exaustiva ultrapassaria os limites deste trabalho. Aqui, usamos a expressão em uma referência específica e historicamente delimitável: trata-se da produção enunciativa, no campo político brasileiro do atual século, que se relaciona sobretudo a políticos (mas não apenas) vinculados a partidos de extrema-direita, os quais sustentam pautas como: a defesa de uma família “tradicional”, o armamento da população, o vínculo entre Estado e religião, dentre outras.

discursivo: “não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do outro; são duas facetas do mesmo fenômeno” (MAINGUENEAU, 2008, p. 99).

Embora o caráter deste estudo tenha sido primordialmente descritivo/analítico, não podemos negar, como efeito, uma possível contribuição para o processo de desconstrução de discursos homofóbicos e de *fake news*, ressaltando-se a importância da produção e distribuição de materiais como o “Caderno Brasil Escola Sem Homofobia”, de modo a conscientizar a sociedade quanto ao respeito à diversidade.

Análise do Discurso: breves apontamentos

Questionando a suficiência da abordagem estruturalista sobre a língua, e, de modo especial, sobre a semântica, surgiu, em meados dos anos 1960 na França, a Análise do Discurso (doravante AD), buscando compreender as relações discursivas e introduzindo nos estudos da linguagem uma reflexão que aborda o funcionamento da ideologia na materialidade linguística. Na AD, em sua linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, a ideia fundamental é de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2005, p. 17). Portanto, para a concepção de pesquisa desenvolvida neste trabalho, foi adotada a linha da AD francesa, que concebe as relações discursivas no âmbito linguístico e histórico.

Para o aprofundamento da teoria da AD, foi utilizada especificamente a obra do analista do discurso Dominique Maingueneau, com vasta produção na área nos últimos 30 anos. Tomamos como principal referência sua obra *Gênese dos Discursos*, na qual Maingueneau (2008) discute, especialmente, a relação de alteridade na constituição dos posicionamentos. O autor afirma que toda enunciação é fruto da presença do Outro e, deste modo, o discurso é concebido como atividade interativa.

o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, de

interincompreensão regulada. Cada um conduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sob a forma do 'simulacro' que dele constrói (MAINGUENEAU, 2008, p. 21).

Muitas vezes compreendido simplificadaamente como a “língua em uso”, ou como sinônimo de fala (conceito saussureano), o discurso é, na verdade, o “local” onde se produzem os sentidos, um ponto de encontro entre processos linguísticos e ideológicos. Demanda-se, então, um “percurso” pela linguagem. “A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15). Nessa perspectiva, não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado indivíduo, em sua existência meramente empírica. Conforme Maingueneau (1997), é preciso considerar sua enunciação como uma posição socioideológica na qual os enunciadore são substituíveis.

Concebemos, a partir da teorização de Maingueneau (2008, p. 19), que o discurso é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação”. A AD oferece a teoria que auxilia na percepção das regularidades de uma formação discursiva presente na enunciação. A hipótese da AD é que exista uma espécie de arquivo, ou uma herança na qual, segundo Maingueneau (2008), estariam inscritas enunciações de um mesmo campo discursivo, atrelando-se, portanto, ao interdiscurso. Em conformidade com Orlandi (2004), resumidamente, o interdiscurso pode significar saberes constituídos na memória do dizer. O sentido construído por meio do que é dizível seria um conjunto de saberes, ou aquilo que já circularia na sociedade antes de o sujeito efetivamente dizer. O discurso, então, seria construído a partir de regularidades enunciativas histórica e socialmente constituídas. Enquanto o interdiscurso remonta ao movimento dos já-ditos, o intradiscurso associa-se à formulação do texto, ao fio linear dos enunciados.

Neste trabalho, compreende-se a ideia de *campo discursivo* como o âmbito em que diversos posicionamentos travam uma disputa sobre a melhor forma de preencher a mesma função social. Trata-se, aqui, portanto, do campo discursivo político. Definido o campo, conforme a proposta metodológica de Maingueneau (2008), é preciso recortar o *espaço discursivo*, que, no caso de nosso objeto, circunda a polêmica criada em torno do papel da escola quanto à educação sexual. Para Maingueneau (2008, p. 35), “os espaços discursivos são conjuntos de

formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação”.

Simulacro e interincompreensão

Segundo Maingueneau (1997), o objeto de estudo na AD é a relação que amarra, por meio de um dispositivo, simultaneamente o resultante do verbal e do social. Dessa forma, o teórico articula o funcionamento discursivo com a sua inscrição histórica, procurando considerar as condições de uma enunciabilidade passíveis de serem historicamente circunscritas, e como o sujeito da enunciação faz emergir constantemente o Outro no seu discurso.

Para compreender a construção do simulacro, é preciso antes entender a ideia do primado do interdiscurso. Isso quer dizer que, no interior de uma formação discursiva, conforme ressalta Maingueneau (2008), parte importante da produção do sentido é aquela na qual se refere ao Outro. Essa parte não precisa necessariamente ser um fragmento, uma citação ou estar explicitamente localizável, basta estar presente na relação discursiva, por meio da constituição de sentido.

No vídeo objeto desta análise, o sujeito se refere a pessoas e instituições, assim como aos partidos políticos, quando é possível percebermos a citação direta do Outro. E, mesmo quando não se refere diretamente a este outro, ele se torna presente em seu discurso pela retomada de expressões que são alusivas ao outro, no caso mais precisamente, o rival político, na sua concepção, o Partido dos Trabalhadores (PT). O simulacro que constrói do outro se dá por meio destas relações semânticas, sendo os enunciados de uma formação discursiva sempre atravessados pelo discurso do Outro. O sujeito produz determinados sentidos sobre o “Caderno Escola Sem Homofobia”, quando, por exemplo, se refere a ele utilizando o termo “Kit Gay”, mas não se pode negar que a semântica desse discurso se estabelece a partir de uma interpretação específica de outros posicionamentos. No vídeo, o político sempre marca, explicitamente ou não, a relação com um Outro, que permeia repetidas vezes a sua enunciação.

Para Maingueneau (2008), a análise da interincompreensão (que se trata de uma interincompreensão *regrada*, na medida em que é mediada pelo sistema de

restrições semânticas da FD interpretante) perpassa a relação entre as formações discursivas e se dá porque o dizível, de um dado campo de discurso, é governado por um sistema de restrições único, que deve ser concebido como uma competência discursiva. A AD auxilia na investigação do discurso e dos efeitos de sentido que dele é possível apreender, por meio, no caso deste trabalho, da descrição e análise dos enunciados presentes no vídeo, considerando, fundamentalmente, o processo de interincompreensão, no qual simulacros são sustentados em relação ao Outro, isto é, ao posicionamento adversário no campo discursivo.

Desenvolvendo a noção de polêmica como interincompreensão, que consiste em um processo de “tradução” pautada em semas reivindicados e rejeitados por determinado posicionamento, Maingueneau (2008, p. 100) afirma que: “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que dele constrói”. Em *Gênese dos Discursos*, o autor recorre a exemplos de sua tese de doutorado, na qual pesquisou dois posicionamentos do campo religioso da França do século XVII (o humanismo devoto e o jansenismo), e desenvolve, como resultado, um quadro de restrições semânticas que propõe sintetizar a interincompreensão estabelecida entre os dois posicionamentos. No caso de nosso objeto, algo de análogo ocorreria quando a “diversidade” (de gênero, por exemplo), reivindicada por discursos mais progressistas, é lida como “desregramento”; essa leitura engendra, na produção concreta dos enunciados, associações como a que se faz, no próprio vídeo a ser analisado, entre homossexualidade e pedofilia. A interincompreensão, dessa forma, não é concebida como sendo da ordem de um mal-entendido; ela atua de modo a regular a coexistência com o Outro, atingindo-o em seus fundamentos.

Análise: o vídeo de Bolsonaro e o “Kit Gay”

No processo de análise de um discurso é importante observar o modo como dados empregos lexicais e sintáticos, por exemplo, nos processos enunciativos, propiciam determinados efeitos de sentido. Como afirma Orlandi (2005), “a sintaxe significa”. Na análise do objeto, as observações realizadas buscaram contribuir para

uma compreensão acerca da construção dos simulacros e do movimento discursivo da interincompreensão, mediante a identificação de como o Outro é traduzido no interior do discurso.

A partir de uma breve análise do tema tratado por Bolsonaro no vídeo, a própria opção por enunciar “Kit Gay”, ao denunciar o Caderno Escola sem Homofobia, já denota qual seria a interpretação do sujeito a respeito do material, primeiro simulacro identificado por este estudo. O emprego do termo “Kit Gay” traz um sintagma nominal com núcleo e modificador e, por meio deste processo de nominalização, o enunciador realiza a criação de um referente sob o qual construirá também uma série de simulacros. Sendo assim, analisaremos inicialmente a palavra “kit”, com intuito de perceber quais efeitos de sentido podem decorrer da utilização deste termo.

A palavra “kit”, no verbete do dicionário virtual Priberam.Org (2019), aparece como um termo de origem inglesa e possui o seguinte significado: “(i) conjunto de ferramentas ou artigos para uma mesma função, utilidade ou atividade; (ii) embalagem que contém tudo que é necessário para determinada ação ou atividade”. No dicionário virtual, em língua inglesa, Cambridge (2019), a palavra kit também é descrita como um conjunto de coisas, como ferramentas ou roupas usadas para uma finalidade ou atividade específica⁵.

É importante salientar que, apesar de o material *Caderno Escola Sem Homofobia* denominar-se “caderno”, sob a ótica da diferenciação de gêneros discursivos⁶, ele se aproximaria muito mais de uma cartilha do que de um caderno (que, por sua vez, tende a funcionar como uma espécie de suporte que pode vir a abrigar diversos gêneros). Com a ressalva de que o significado dicionarizado não abarca todos os efeitos de sentido que podem vir a ser produzidos por um item lexical em uso, a recorrência aos verbetes pode nos ajudar a aprofundar a diferenciação semântica; por isso, como realizado em relação a “kit”, trazemos

⁵ Tradução nossa de: “a set of things, such as [tools](#) or [clothes](#), used for a [particular purpose](#) or [activity](#)”.

⁶ Embora este trabalho tenha como base teórica principal a perspectiva de Dominique Maingueneau, recorre-se, aqui, à definição de gêneros do discurso conforme a perspectiva de Mikhail Bakhtin (2011). Formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso vinculam-se às esferas da atividade humana e caracterizam-se pela regularidade de conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Outros autores, como o próprio Maingueneau (2015), destacam, ou pelo menos apontam de forma mais explícita, outra característica fundamental do gênero: a sua finalidade.

abaixo os verbetes “cartilha” e “caderno” e seus significados, presentes no dicionário Caudas Aulete (2019).

Nesse dicionário, o termo “cartilha” é definido como: “(i) livro próprio para ensinar a ler; (ii) compêndio de noções elementares sobre qualquer assunto (iii) fig. regra ou padrão de procedimento ou comportamento”. Por sua vez, o termo “caderno” é definido como “(i) conjunto de folhas brancas ou pautadas, unidas (ger. por meio de grampos ou espiral) em formato de livro, para anotações, exercícios escolares etc.; (ii) um dos conjuntos de folhas impressas e dobradas, com 8, 16, 32 ou 64 páginas) que, alceados e justapostos, formam a totalidade de um livro; (iii) conjunto de folhas sobrepostas que, num jornal, constituem uma seção ou divisão: caderno *de classificados*”.

De modo geral, podemos dizer que embora compartilhem espaço em um mesmo campo semântico, os termos caderno e cartilha apresentam funções diferentes. Por esse motivo, para fins de análise, adotamos o termo cartilha em algumas das referências ao *Caderno Escola Sem Homofobia*, por compreendermos que defina melhor o material didático em questão.

A partir da comparação inicial entre os possíveis significados mais básicos dos termos “kit” e “cartilha”, é possível observar como a seleção do termo “kit”, realizada pelo enunciador, denota um movimento de criação de simulacro, pois embora os termos possam compartilhar características semânticas (relacionadas a uma finalidade geral de instrumentalização), eles geram diferentes efeitos de sentido. Enquanto “kit” produz um sentido de conjunto de elementos, sobretudo concretos, utilizados para a realização de uma prática, a palavra cartilha, por sua vez, pode gerar um outro sentido, o de instruções nocionais (relativamente menos “concretas”) para uma prática.

Em outras palavras, a cartilha propicia o *conhecer* relacionado a uma situação prática, enquanto o kit é o próprio *meio para fazer*. A partir disso, é possível compreender a construção do termo Kit Gay, no vídeo, como se fosse um material cujo objetivo seria disseminar, na prática e de modo concreto, a homossexualidade nas escolas. Como veremos, este movimento discursivo de construção de simulacros se repete ao longo do discurso analisado.

Na apresentação do *Caderno Escola Sem Homofobia*, a palavra kit aparece. No entanto, a emergência dessa palavra se dá quando se descreve um material

suplementar que acompanharia o caderno, como forma de apoio à promoção dos objetivos propostos, conforme transcrito abaixo:

Este Caderno e o kit de ferramentas educacionais que o acompanha compõem a base teórica e material com que se pretende dar o passo inicial para a promoção e garantia de uma escola livre de homofobia. Podem ser implementados através de um programa de médio ou longo prazo, como também de oficinas temáticas. Orientam-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social. Sua principal meta é contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT. (BRASIL, 2010, p. 9)

Como mencionado anteriormente, a seleção das palavras e expressões produz diferentes efeitos de sentido no discurso. O material chamado (por seus organizadores) de Caderno, ao ser tratado como Kit, produz sentido que vai além do de instruir, adotando significado mais próximo do sentido de levar a fazer algo, objetivamente. O efeito de trazer o conhecimento a alguém sobre algo, ou preparar para aprendizagem, sentidos relacionados, por exemplo, ao termo cartilha, são traduzidos como simulacro pelo emprego do termo Kit, indiciando um movimento de interincompreensão regrada.

O simulacro presente no discurso objeto não foi gestado no vídeo. Como podemos ver abaixo, desde o ano de 2010 Jair Bolsonaro faz referência ao Caderno Escola sem Homofobia como Kit, mesmo que ainda não o chamando de Kit Gay:

Atenção, pais de alunos de 7, 8, 9 e 10 anos, da rede pública: no ano que vem, seus filhos vão receber na escola um *kit* intitulado *Combate à Homofobia*. Na verdade, é um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade. (BRASIL, 2010)

Foi só em 2011 que o então deputado federal passou a utilizar a expressão Kit Gay, ao fazer referência ao material *Caderno Escola sem Homofobia*:

Duvido, depois de distribuído esse *kit gay* a todos Deputados, que esse trabalho continuará sendo feito nas escolas públicas de primeiro grau. É inadmissível que a garotada de 6, 7, 8, 9, 10 anos receba esse material de combate à homofobia. Na verdade, esse material promove o homossexualismo e a promiscuidade. (BRASIL, 2011)

Em 2016 foi publicado o vídeo objeto desta análise, que buscaremos investigar, sobretudo, por meio da análise lexical e semântica. Conforme Maingueneau (1997, p. 129) aponta, “qualquer que seja a questão dominante da AD, nela o estudo do léxico ocupa um lugar importante”. Assim, podemos destacar a produção dos simulacros sobre o tema do gênero por meio das falas transcritas.

Em um dos enunciados iniciais, “Todos dizem que a educação é que poderá salvar o nosso país. Concordo contigo. Mas você conhece o currículo escolar?” (BOLSONARO, 2016), o enunciador recorre a “todos”, marcando, mesmo que inconscientemente, o lugar do Outro no discurso, ao construir um simulacro sobre o que compreende por currículo escolar. Sugerindo a existência de uma aparente obviedade (educação como salvação do país) que deveria ser questionada, o enunciador exclui-se do que denomina como “todos”. No movimento de diferenciação de seu Outro, confere-se especial destaque ao que será dito, de certa forma, com status de “revelação”. A conjunção adversativa “mas” participa do processo de contraposição entre o enunciador e seu Outro, introduzindo uma informação que se julga ser de desconhecimento do ouvinte. Ao mesmo tempo, o “mas” em relação à oração anterior, firma um argumento prevalecente.

A aproximação com o enunciatário é reforçada, com uma espécie de chavão, pelo uso do termo “contigo”. Observa-se que esse “tu”, expresso pelo “contigo”, é incluído pelo enunciador na classe de “todos”. Instaura-se, então, uma cena de enunciação em que o “tu” seria um sujeito que deve ser convencido a aderir a uma tese que, à primeira vista, é incompatível com seu posicionamento.

Na continuação do vídeo, o então deputado federal chama a atenção para um questionamento que tem recebido sobre não colocar a filha em escolas públicas. Ao respondê-lo, atua na construção de uma referencialização por meio de dêiticos temporais que denotam a construção de um simulacro.

Muitos de vocês nos questionam, porque o parlamentar, o deputado não bota a tua filha em escola pública? Eu te respondo. Eu não boto porque o currículo escolar não é aquele do meu tempo. Dos anos 60 e 70, período TÃO criticado pela esquerda e pela mídia brasileira. Naquele tempo você tinha educação de qualidade. Agora, e o hoje em dia, o que consta no currículo escolar... (BOLSONARO, 2016).

Ao chamar atenção para o currículo escolar “do seu tempo”, o enunciador retoma o currículo desconhecido (“mas você conhece o currículo escolar?”) e agora situa historicamente o discurso, fazendo uma comparação e trazendo referências ao tempo da ditadura militar (“período tão criticado pela esquerda e pela mídia”). A contraposição entre o enunciador e o seu Outro materializa-se, no trecho, com o pronome demonstrativo “naquele”, que entra em conflito com o “hoje”, referência dêitica que representaria a decadência da educação. Em vez de se tratar meramente de uma dêixis enunciativa (um “aqui” e um “agora” referenciais da enunciação), pode-se falar, portanto, em uma dêixis discursiva, visto que a reconstrução elogiosa do passado constitui uma das bases do funcionamento de discursos conservadores.

Essas construções podem denotar que o enunciador se inscreve em uma formação discursiva conservadora, militarista e com uma ideologia de educação tecnicista e repressora, pois remete-se a um período em que a educação foi seriamente afetada por posicionamentos autoritários. Os governos militares, que buscavam uma espécie de Taylorismo educacional, promoveram uma forma para educar a população, em especial das classes menos abastadas, segundo os seus próprios interesses econômicos, conforme salienta Veiga (1989).

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento sócio-econômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p. 34).

Após relacionar o enunciador a essa formação discursiva, salientamos o uso da construção “aquele do meu tempo”, referindo-se à educação na época da ditadura militar como melhor do que a atual. Segundo o enunciador, “naquele tempo você tinha educação de qualidade”. Considerando a relação entre discurso, ideologia e inconsciente, pode-se compreender como a ideologia militarista perpassa o processo de enunciação.

O emprego e a insistente repetição de dêiticos espaciais, no trecho a seguir, indicam que o enunciador compreende como prejudicial o espaço escolar atual, no qual se faria presente o Kit Gay e, portanto, no qual sua filha não poderia estar.

Refere-se, em um momento anterior, ao espaço da escola pública e, em uma espécie de deslocamento, os dêiticos começam a se relacionar ao espaço do próprio vídeo que está sendo gravado (vale destacar que Bolsonaro inicia o vídeo com a sua filha ao lado). Como forma de reforçar o porquê de sua filha não estudar em instituição pública, o então deputado afirma que será necessário tirar a filha do ambiente ao (e simplesmente por) falar do “Kit Gay”.

Lógico, que para eu poder explicar sobre isso aqui, eu vou tirar minha filha desse ambiente. Porque esse ambiente que eu vou mostrar para vocês agora, é o que se encontra em especial nas bibliotecas públicas do Brasil. (BOLSONARO, 2016)

O ambiente do Kit Gay seria prejudicial à filha de Bolsonaro porque, para ele, as discussões sobre (diversidade de) gênero não devem ser realizadas no ambiente escolar, transparecendo o simulacro de que qualquer ambiente em que se fale de gênero (e, sobretudo, de homossexualidade) é um ambiente promíscuo, imoral.

O efeito provocado pelo enunciador ao retirar sua filha do local para tratar do tema nos faz rememorar algumas considerações feitas por Louro (1997, p. 134)⁷, quando da análise acerca da naturalização da heterossexualidade:

Processa-se uma naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade.

Se é necessário retirar sua filha do recinto para tratar sobre gênero e diversidade, essas questões são interpretadas (e postas a circular) pelo sujeito enunciador como anormais, como temas que devem ser invisibilizados.

Após a saída da filha, Jair Bolsonaro faz referência ao jornalista e historiador Marco Antônio Villa ao falar de educação: “O jornalista, ou melhor, o historiador Marco Antônio Villa”. Essa “confusão”, que ele próprio marca no discurso, ao sublinhar certa importância de não ser um jornalista a quem ele se refere, mas um historiador, demonstra o simulacro que o enunciador sustenta em relação ao profissional que fala ou escreve sobre a educação. Jair Bolsonaro recorre à troca

⁷ Deve-se fazer a ressalva de que Louro (1997) e Butler (2003), autoras trazidas para esta discussão, não desenvolvem seus estudos no campo da Análise do Discurso. Tendo ciência da impossibilidade de compatibilizar integralmente os quadros teóricos, o recurso às autoras funciona mais como forma de aprofundar, pontualmente, o debate sobre (diversidade de) gênero, do que como arcabouço teórico para a análise propriamente dita dos mecanismos discursivos.

do termo jornalista por historiador, provavelmente devido à leitura negativa da “mídia” como propagadora da supostamente maléfica “ideologia de gênero”.

Na sequência do vídeo, a seleção do verbo “denunciando”, no trecho “Marco Antônio Villa fez uma matéria no Jornal O Globo, denunciando o que é o currículo escolar do PT”, revela mais uma característica deste Outro ao qual o enunciador se refere. Desta vez, trata-se da construção de um simulacro no qual o *Caderno Escola sem Homofobia*, ou o material por ele designado como “Kit Gay”, seria um crime (por isso a “denúncia”) cuja responsabilidade recairia sobre o Partido dos Trabalhadores (PT). “O currículo escolar do PT” é um sintagma que retoma parafrasticamente o “currículo de hoje em dia” e, em certas proporções, o próprio “Kit Gay”.

No trecho “Ou seja, o que ele fala ali, eu venho falando desde 2010, quando descobri o famigerado Kit Gay nas escolas” (BOLSONARO, 2016), entendemos ser necessária uma análise sobre o verbo descobrir. Sua utilização mostra que o enunciador emprega o verbo com o possível sentido de desvendar, como se tratasse de algo oculto, um plano secreto para transformar os alunos das escolas públicas em homossexuais. Esse simulacro construído sugere que o Kit Gay seria capaz de incutir a ideologia de gênero e mudar a orientação sexual dos jovens estudantes.

Ao adotar o adjetivo “famigerado”, o sujeito acaba afirmando que se trataria de um kit bem conhecido (não necessariamente com boa fama), entrando em contradição, pois aquilo que estava a princípio “escondido” e “infiltrado” nas escolas não poderia, em tese, ser considerado famigerado. O próprio sujeito atribui, com o uso deste adjetivo, uma fama ao material que nunca havia sido distribuído, mas que já era discutido desde 2010, por ele mesmo e por outros deputados no Congresso.

Na sequência do vídeo, Bolsonaro mostra o livro *O Aparelho sexual e Cia* e diz: “Olhe só, um dos livros que estão chegando nas bibliotecas das escolas públicas, para você que é pobre”. E reforça: “Este livro aqui *O Aparelho Sexual e Cia*, um guia para crianças, entre outras coisas” (BOLSONARO, 2016). Ao apresentar um livro diferente do que estava sendo anteriormente tratado como se fosse o próprio *Caderno Brasil Sem Homofobia*, ele reforça o simulacro construído sobre o Kit Gay, isto é, como ferramenta de transformação da sexualidade considerada “normal”. Segundo a Revista Eletrônica Superinteressante (2019), a

obra mostrada no vídeo era uma publicação traduzida de um livro francês, escrito pela autora Hélène Bruller e ilustrado pelo cartunista Zep. A revista traz ainda na matéria a informação que desmente a afirmação do enunciador de que o MEC estaria distribuindo essa obra.

Ao mencionar o livro, o enunciador, apelando ao *pathos*, direciona sua fala para uma parcela desprivilegiada da população (“para você que é pobre”), construindo uma rede de sentidos específica para demonstrar que a ideologia de gênero supostamente ensinada nas escolas seria destinada aos pobres, os quais ele mencionará, de modo parafrástico, como recebedores de Bolsa Família, ainda mais adiante.

Segundo Jessé de Souza (2009), em *Ralé Brasileira*, há um “esquecimento” da gênese das desigualdades sociais no Brasil. Ao longo do vídeo de Bolsonaro, são citados conceitos como o de meritocracia, que para Souza no fundo servem para encobrir ou mascarar a injustiça social⁸, pois na realidade as condições de competição na sociedade são desiguais.

Existe um verdadeiro abismo entre as crianças da classe média e da “ralé” brasileira. Enquanto as primeiras chegam à escola já tendo recebido dos pais todo o estímulo, os melhores exemplos e a carga de motivação diária necessária para o difícil aprendizado que a disciplina escolar significa para as crianças, as crianças da “ralé” chegam completamente despreparadas para os mesmos desafios. (SOUZA, 2009, p. 82),

Bolsonaro, ao exaltar a educação “naquele tempo”, “no seu tempo”, faz a defesa de uma educação tecnicista, que foi implementada durante os governos militares e na qual não se dava importância à discussão sobre a formação humana, sendo “suficiente” para o exercício no mercado de trabalho. Tendo em vista a disparidade de condições de competição, descrita por Souza (2009), podemos indicar que, possivelmente, a educação “naquele tempo”, que o enunciador retoma, seria, então, essa educação que reproduz abismos sociais e não aprendizagens

⁸ Deve-se fazer a ressalva de que Souza (2009), assim como Butler e Louro, não enuncia inscrito no quadro teórico da Análise do Discurso. Sua concepção de ideologia é, por exemplo, a de mascaramento da realidade. Na perspectiva de Althusser (1996, p. 126), que embasa a linha francesa de Análise do Discurso, a ideologia “representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, ou seja, é a partir dela que se produzem as evidências que sustentam a reprodução das relações entre os sujeitos, inclusive as de exploração. Embora essa concepção seja incompatível com aquela do mascaramento, recorreu-se à citação de Souza porque ela é bastante elucidativa no que diz respeito à conjuntura brasileira.

humanas, visto que o enunciador defende que alguns temas humanos não devem ser discutidos no ambiente escolar.

No vídeo, Bolsonaro, expondo o livro *O Aparelho Sexual e Cia* bruscamente, com a intensidade de voz elevada, com movimentos grosseiros, e até violentos, que indicam a construção de um simulacro sobre o material, corroboram o funcionamento discursivo afirmado por Maingueneau (2008, p. 136): “Os objetos semânticos que manipulamos nos sistemas de restrições não estão reservados a priori exclusivamente às unidades da língua”. Ou seja, os movimentos corporais, a configuração de voz, o modo de agir etc., são aspectos que também integram a prática discursiva. Para Maingueneau (2008 p. 93), “o modo de enunciação obedece às mesmas restrições semânticas que regem o próprio conteúdo do discurso”.

Ao analisarmos os aspectos linguísticos e visuais do discurso de Bolsonaro ao referir-se à homossexualidade, destacamos o trecho: “Um menino pode gostar de outro menino? Uma menina pode gostar de outra menina? [lendo] Tá na cara que para o historiador, não o Villa, mas quem fez este livro aqui, isso é normal”. A forma incisiva com que se enuncia (através, por exemplo, de elevação da intensidade da voz), neste ponto, indica um posicionamento que desconsidera qualquer outra compreensão de gênero, ou orientação sexual que escape ao fator biológico. E, por consequência, para o enunciador seria totalmente anormal a homossexualidade, doentia, portanto, passível de punição. A utilização da negação realizada pelo enunciador no trecho “não o Villa” nos remete, de novo, à figura constitutiva do Outro: aquele que considera a homossexualidade como normal. Bolsonaro parece conceber esse “outro historiador”, a propósito, como aquele que escreve livros, de forma genérica (mesmo de ficção, por exemplo).

Para aprofundarmos as questões sobre identidade e gênero implicadas no espaço escolar, trazemos as contribuições de Louro (1997):

Ao conceber a identidade heterossexual como normal e *natural*, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma *construção social*, que *toda* identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam – em algum momento mágico – congeladas. (LOURO, 1997, p.140).

É importante ressaltar que a negação da homossexualidade, ou sua interpretação como desviante, corrobora com o discurso da naturalidade de apenas uma sexualidade possível, que é fundada no sexo biológico homem/mulher, negando toda a diversidade existente. Louro (1997) reforça ainda a necessidade de discutirmos o papel da escola na formação educacional, perpassando diversos temas, inclusive, a diversidade de gênero.

Diferentemente da pesquisadora, conforme o enunciador do vídeo em análise, as questões de gênero de forma alguma deveriam ser discutidas nas escolas:

O Villa denuncia também, a questão que eu falo há algum tempo, o lixo, as mentiras e as omissões, no tocante a história, geografia. E, até mesmo, acredite se quiser, a matemática. Mas vamos lá, continua nesse livro aqui. Todo ele é uma coletânea de absurdos que estimulam precocemente as crianças a se interessarem por sexo. E no meu entender, isso é uma porta aberta para a pedofilia também. (BOLSONARO, 2016)

Louro (1996) afirma que as questões sexuais permeiam o ambiente escolar de diversas formas. A teórica defende que silenciar essas questões somente corrobora com o discurso preconceituoso e excludente. Portanto, aqueles que negam a educação sexual estariam munidos por escolhas morais e religiosas, mas também pela vontade de poder.

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. (LOURO, 1996, p. 133)

Para Maingueneau (2008, p. 108), dualismos como os citados acima podem ser estudados como a tradução do Outro no discurso, introduzidos por meio do simulacro, aparecendo como uma polêmica, uma "homeopatia pervertida", na qual o enunciador introduz o Outro em seu recinto, somente para negá-lo.

Temos, portanto, a constituição de um simulacro realizado pelo enunciador, no qual ensinar educação sexual nas escolas, ou qualquer outro conteúdo relacionado a sexo, levaria as crianças a fazerem sexo. Partindo do trecho destacado, "isso é uma porta aberta para a pedofilia", Jair Bolsonaro configura o seu Outro como aquele que permitiria e incitaria o abuso infantil.

Manipulando, indignado⁹, o livro que supostamente estaria sendo distribuído nas escolas públicas para crianças de seis anos, denotando aos ouvintes sentido de total veracidade ao simulacro construído, o enunciador opta por seguir o que indica a leitura, ou seja, inserir o dedo em uma das páginas, na qual há um desenho de um menino, fazendo-o atravessar até a outra página, onde há o desenho de uma menina.

Ele então realiza o gesto acompanhado pelo discurso verbal, fazendo uso dos pronomes “teu” e “tua”, com o objetivo de se aproximar do ouvinte, para que ele tenha a sensação de que seus filhos, ao estarem sujeitos a serem ensinados com a utilização deste livro, estariam realmente fazendo esse movimento, que serviria para levar o “teu” filho, mas principalmente a “tua” filha, “uma menina”, a realizarem uma prática sexual: “Ensina para o teu filho de seis anos de idade, ou para a tua filha seis anos de idade, enfia o dedo aqui” (BOLSONARO, 2016).

Chega-se a um momento crucial da construção de todo o simulacro, tendo em vista a controvérsia: seria apropriada essa abordagem sobre o tema sexual para crianças de seis anos? O choque causado no ouvinte reforça e, de certa forma, legitima todos os simulacros anteriores. Justifica-se, aos olhos dos que não sabiam que o livro, na prática, não estava sendo distribuído, a narrativa de que o ensino de questões relacionadas ao gênero nas escolas seria uma porta aberta para a pedofilia.

Nos trechos subsequentes, o sujeito refere-se ao livro como produto do Partido dos Trabalhadores, de Lula e Dilma, e retoma esses personagens ao longo do discurso por meio de referências (irônicas) ao Outro, como quando utiliza o termo “companheiros”.

Esse livro do PT, o livro de Lula, o livro de Dilma Rousseff, que ensina para os nossos filhos, isso aqui. E para onde vai isso aqui? [...]. É uma grana para os companheiros e fica aqui pervertendo os seus filhos na sala de aula (BOLSONARO, 2016)

Observa-se que o sintagma “esse livro do PT” retoma, de modo parafrástico, no discurso de Bolsonaro, a expressão “Kit Gay”, processo que estabiliza e legitima

⁹ O sujeito expressa indignação em alguns momentos, por exemplo, ao folhear o livro de forma brusca, ao jogar os óculos em cima de uma mesa, ao apontar o dedo para a câmera (“para o SEU filho de 6 anos de idade”), ao aumentar a intensidade da voz etc.

uma referência específica ao objeto de sua fala. Mais adiante, o enunciador finaliza o raciocínio com a explicação introduzida por “ou seja”, reforçando a “real” finalidade para a compra do material: “Ou seja, o que o governo Dilma Rousseff do PT faz, compra centenas de milhares desses livros e distribui pras escolas” (BOLSONARO, 2016).

É interessante notar, no recurso a “companheiros”, que, ao menos aparentemente, o enunciador partilha semanticamente uma expressão recorrente na formação discursiva do seu Outro. No entanto, esse emprego atua justamente a fim de atingir o adversário, trazendo-o interdiscursivamente ao mesmo tempo em que o desqualifica.

O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhe estão associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente insuportável. (MAINGUENEAU, 1997, p. 125).

Ainda no vídeo, Bolsonaro mostra a *Revista Nova Escola* (exemplar de fevereiro de 2015) e diz: “Vamos falar sobre ELE, isso AQUI é um menino. Isso aqui fica dentro das bibliotecas”. Nesse trecho, pronuncia-se enfaticamente os dêiticos “isso”, “aqui” e “ele”, gerando um efeito de indignação e de denúncia em relação ao modo como meninos e meninas devem se comportar. Apontando o garoto retratado na capa, vestido de fada, o enunciador acaba referindo-se à criança como “isso daqui” (expressão geralmente usada em relação a coisas), mas afirmando, logo após, “é um menino”. Esta contradição reforça mais uma vez a visão de que aquilo que é estranho ou desviante, é anormal. Para compreendermos as implicações da contradição, na qual se nega outras formas de gênero que não as compatíveis com o sexo biológico, trazemos a contribuição de Butler (2003) a respeito das identidades anuladas:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo com que as em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. (BUTLER, 2003, p. 39).

A retomada do simulacro retrata a tentativa de anular o diferente, o desviante. Se um menino veste uma fantasia de fada, ele não se comporta como menino, ele

é, portanto, uma aberração, que jamais poderia estar na capa de uma revista, ainda mais em uma que estivesse sendo veiculada nas escolas.

Na sequência do vídeo, Jair Bolsonaro restringe o público para o qual enuncia e o diferencia, realizando uma separação bem clara de sua posição social e de classe, em relação a quem é o público para o qual é destinado o “Kit Gay”.

Por que o que interessa: Que o teu filho, filho de pobre de escola pública, me desculpe aqui, no meu tempo era pra mim, hoje é pra pobre. Para que ele não aprenda nada e no futuro seja apenas um beneficiário do Bolsa Família, e nada mais além disso. (BOLSONARO, 2016).

Por meio da análise desse trecho, observa-se a expressão “filho de pobre” em contraposição ao privilegiado “meu tempo”, termos que, empregados pelo enunciador, situam historicamente a separação de classes, mas também a sustentam, de certo modo, em um panorama sincrônico. Essas observações possibilitam apontar como é realizada a construção de uma representação, recorrente no discurso conservador, que corrobora com a ideia de que a escola pública é somente para pobre, e que as funções sociais entre locais de aprendizagem de ricos e pobres são bem distintas. Para esse posicionamento, os ricos estudam para chegar aos espaços de poder, e o pobre estuda para trabalhar e deixar de ser o beneficiário do Bolsa Família.

Bolsonaro sugere que o ouvinte, histórica e socialmente situado, defina o destino dos filhos, como se só houvesse dois caminhos a serem seguidos: “Então, o que que é mais importante, o cartão de Bolsa Família ou a dignidade do teu filho, a honra do seu filho?” (BOLSONARO, 2016). A conjunção “ou” traz como efeito de sentido, nesse caso, as duas alternativas excludentes: curve-se à maioria (classe dominante) e aceite o seu destino “ou” mantenha o benefício social e acabe com a honra e dignidade da sua família, do seu filho. Ao apresentar tais alternativas ao ouvinte, o enunciador pode sugerir que o seu papel revelador, denunciando o Kit Gay, seria o de libertar o pobre do Bolsa Família e, ao mesmo tempo, da promiscuidade.

Remetendo novamente aos seus opositores políticos, Bolsonaro retoma a questão da pedofilia, como um crime “liberado” pelo PT e por Dilma Rousseff. No trecho a seguir, a atitude acusatória é enfatizada, ainda, por meio do pronome possessivo “dela” (de Dilma), em relação a um site que supostamente legitimaria a

pedofilia. Personaliza-se, portanto, um portal governamental, vinculando-o diretamente à gestora ou a seu partido.

E mais ainda. O PT através do site Humaniza Redes prega abertamente que a pedofilia não é crime. O pedófilo só é pedófilo, depois que ele for submetido a um exame, ao laudo psiquiátrico. Porque se caso ele venha a sofrer de transtorno, segundo Dilma Rousseff, porque o site é dela. (BOLSONARO, 2016)

Na construção da negatização e anulação do seu Outro, por meio da polêmica, o enunciador utiliza o termo “criancinhas” no diminutivo, o que sugere uma sensibilidade do enunciador quanto à questão da pedofilia, que seria consentida pela política pública nas escolas que são administradas pelo Outro: “Esse como um todo, vamos assim dizer, é a política para as escolas, para criancinhas a partir de seis anos de idade”.

Perto do final do vídeo (por volta do minuto 04:45), Bolsonaro retoma a frase feita já citada no início, aquela que diz que as crianças são o futuro do país: “Além da dignidade dos nossos filhos, aquela menina que tava aqui, vale muito pra mim, está o futuro do nosso país”. A construção ratifica a representação de uma educação que, nas escolas públicas, para o “filho do pobre”, “beneficiário do Bolsa Família”, está sendo ameaçada pela distribuição do Kit Gay. Por meio da referência genérica a “nossos filhos”, o enunciador sugere uma identidade pertencimento que unificaria todas as crianças em um mesmo contexto socioeconômico.

Dissimulando a divisão de classes, o sentimento de pertencimento realizado por meio dos discursos que denotam a totalidade, como o do vídeo em análise, não deixa transparecer, em sua superfície, todos os aspectos da ideologia que os constitui. A ideia de totalidade, constituída discursivamente, atinge, ainda, a representação da “família tradicional brasileira”, recorrente no discurso do então deputado e hoje presidente.

No trecho abaixo, na cena final do vídeo, Bolsonaro aponta para a roupa que utiliza: “Não é à toa, para encerrar, que eu estou aqui com a camisa do Japão. Lá crianças dessa faixa etária, faz operações matemáticas que o nosso universitário não faz aqui”. Aproveitando-se de uma representação do Japão, tido como país de excelência na área da educação, a desqualificação do Outro dialoga parafrasticamente com outros vários dizeres anteriores e posteriores que integram a produção enunciativa dessa formação discursiva (vide a afirmação de que as

universidades, no Brasil, fazem “balbúrdia”, dita alguns anos depois por um Ministro da Educação, Abraham Weintraub).

Bolsonaro conclui o vídeo com: “Obrigado pela atenção e *infelizmente* até uma próxima oportunidade” (grifo nosso). O emprego desse advérbio de modo é, de certa forma, inabitual nesse contexto (de antecipação de um novo encontro), pois poderia ter como efeito a interpretação de que o enunciador não gosta de falar para esse público; no entanto, é mais provável que se gere a interpretação de que o sujeito não gosta de falar sobre o tema, por ser desagradável, mas que “infelizmente” terá que reiterar o discurso, para fins de denúncia.

Considerações Finais

Apontar a materialização do confronto ideológico no discurso e o modo como ocorre a construção de simulacros permite observar o sistema de restrições semânticas característico de um posicionamento, que Maingueneau (2008) delimita não como totalidade estratificada, que pode simplesmente ser recortada, decomposta, ou desfeita, para uma finalidade, mas que possui regras que definem a especificidade da enunciação. Através da análise, podemos ter a percepção de como essas regras funcionam e como os enunciados produzidos, em dada conjuntura sócio-histórica, geram efeitos de sentido. Procuramos considerar, também, a relação dos dizeres presentes no objeto com outros enunciados já proferidos, buscando mostrar que “as palavras falam com outras palavras” (ORLANDI, 2005, p. 24).

É importante ressaltar que os apontamentos realizados ao longo da análise nos levam a compreender os simulacros como uma forma de negar o Outro, neste caso, um adversário político. A partir da perspectiva teórica de Maingueneau (2008), a polêmica, como está construída no vídeo, é necessária, porque sem ela, sem essa relação com o Outro, que se dá por meio do simulacro, o discurso se torna incompleto. Essa falta faria com que o próprio posicionamento fosse anulado, perdesse a identidade que o constrói, pois é por meio desta negação ao Outro que ele se legitima. Discursos autoritários, especialmente (mas não só eles), aproveitam-se da polêmica para se constituírem e “não cessam de entregar-se ao

ritual de admissão-expulsão do simulacro do Outro”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 113), movimento apontado ao longo da análise.

No objeto deste trabalho, o próprio deslizamento de caderno, ou cartilha, para “kit” sintetiza a leitura que se faz do Outro, na medida em que a orientação pedagógica se “torna” um conjunto de ferramentas práticas para a sexualização infantil. Outrossim, a apresentação da homossexualidade, no Caderno Brasil Escola Sem Homofobia, como algo que deve ser respeitado, converte-se, no decorrer do vídeo, em incitação à pedofilia. Sistematizando-se a interincompreensão que funciona no vídeo analisado, poder-se-ia dizer que o sema diversidade, reivindicado por posicionamentos políticos progressistas, é “traduzido”, no discurso conservador, como desregramento, e essa operação de leitura do Outro estrutura, de modo crucial, toda a produção enunciativa.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOLSONARO, Jair Messias. *Livros do PT ensinam sexo para criancinhas nas escolas*. Rio de Janeiro, 10 janeiro 2016. Facebook: @jairmessias.bolsonaro. Disponível em: <https://web.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/videos/576132129202444/?v=576132129202444>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Câmara dos Deputados*. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, sessão 208.4.53.O, 30 nov. 2010. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=208.4.53.O&nuQuarto=29&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:56&sgFaseSessao=PE&Data=30/11/2010>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Câmara dos Deputados*. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, sessão 006.1.54.O, 10 fev. 2011. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=006.1.54.O&nuQuarto=14&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=09:26&sgFaseSessao=BC&Data=10/02/2011>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversivo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARTILHA. In: Dicionário Virtual Aulete da língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/cartilha>>. Acesso em: 21 out. 2019.
- KIT. In: Dicionário Priberan da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/kits>>. Acesso em: 21 out. 2019.
- KIT. In: Dicionário Cambridge da língua inglesa. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/kit>>. Acesso em: 21 out. 2019.

- LEONARDI, Ana Carolina; VAIANO, Bruno. *Não, o livro não foi comprado pelo MEC*. Sim, ele tem imagens um tanto explícitas. Conheça por si mesmo a história do livro mais falado do dia. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/comportamento/esse-e-o-livro-pornografico-que-o-bolsonaro-levou-ao-jornal-nacional/>>. Acesso 15 out. 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas/SP: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4a ed. Campinas/SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 6.ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.
- SOUZA, Jessé de. *Ralé brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos (coord.). *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1989.
-

Recebido em: 31/05//2020

Aceito em: 15/08/2020

A feminilidade a serviço do olhar masculino: performatividade de gênero, valores e falácias no Instagram de Nanda Costa

Feminilidad al servicio de la mirada masculina: performatividad de género, valores y falacias en el Instagram de Nanda Costa

Andréa Mendonça Cunha¹
Márcia Regina Curado Pereira Mariano²

Resumo: Neste artigo, visamos à análise retórico-argumentativa de comentários extraídos de uma publicação do Instagram de Nanda Costa (atriz, cantora e compositora brasileira) quando esta assume publicamente em 2018 um relacionamento homoafetivo. Os comentários atendem a um recorte temático, uma vez que o objetivo do artigo é problematizar a performance de gênero e sexualidade da atriz pelo olhar dos seus seguidores. A partir dos comentários, pretendemos evidenciar marcas da hetero-cis-normatividade reproduzida pelo preconceito aos corpos que subvertem os padrões de feminilidade e sexualidade impostos às mulheres pela sociedade. Nesse sentido, propomo-nos a evidenciar, principalmente, argumentos falaciosos ligados a valores machistas, patriarcais e religiosos que agridem e invisibilizam as vivências lésbicas. Para tanto, partimos de um diálogo entre os estudos retórico-argumentativos e os estudos *queer*, entendendo que tais teorias reconhecem a linguagem em seu papel de constituição de sujeitos e identidades.

Palavras-chave: Argumentação; Teoria *Queer*; Hetero-cis-normatividade; Feminilidade; Violência.

Resumen: En este artículo, nos centramos en el análisis retórico-argumentativo de los comentarios extraídos de una publicación de Instagram de Nanda Costa cuando esta asume públicamente en 2018 una relación homoafectiva. Los comentarios atienden a un recorte temático, ya que el objetivo del artículo es discutir sobre la performance de género y sexualidad de la actriz por la mirada de sus seguidores. A partir de los comentarios, pretendemos evidenciar marcas de la hetero-cis-normatividad que son reproducidas por el prejuicio a los cuerpos que subvierten los patrones de feminidad y sexualidad impuestos a las mujeres por la sociedad. En este sentido, nos proponemos destacar, sobre todo, argumentos falaces vinculados a valores machistas, patriarcales y religiosos que atacan e invisibilizan las vivencias lesbianas. Para ello, partimos de un diálogo entre los estudios retórico-argumentativos y de los estudios *queer*, ya que son teorías que reconocen el lenguaje en su papel de constitución de sujetos e identidades.

Palabra Claves: Argumentacion. Hetero-cis-normatividad; Teoria *Queer*; Feminilidad, Violencia.

Introdução

Fernanda Costa Campos Cotote, conhecida no meio artístico como Nanda Costa, é uma atriz brasileira nascida e criada em Paraty, Rio de Janeiro. Sua

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: andreamendonca07@gmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. E-mail: ma.rcpmariano@gmail.com.

carreira é marcada pela performance no programa *Por toda a minha vida* (2009), da Rede Globo, no qual interpretou Dolores Duran, e no longa *Sonhos roubados* (2010), trabalhos estes que lhe renderam três prêmios como melhor atriz. No entanto, o papel que alavanca a sua carreira é a novela *Salve Jorge* (2012), em que a atriz protagoniza a mocinha Morena. Atualmente, desde novembro de 2019, também na Rede Globo, interpreta Érica, na novela *Amor de Mãe*. Além de seus trabalhos em telenovelas, Nanda Costa também atuou em ensaios fotográficos, tendo posado para a revista masculina *Playboy*, em uma edição comemorativa, no ano de 2013.

Gradativamente visada, a atriz tornou-se, para uma parcela de seus seguidores, símbolo de feminilidade. Consequentemente, passou a ser desejada pelo público masculino e vista, entre as mulheres, como modelo de beleza feminina. Entretanto, no ano de 2018, a atriz decidiu assumir publicamente um relacionamento homoafetivo com a percussionista Lan Lan, anteriormente já conhecida na cena musical por seu trabalho junto com a cantora Cássia Eller. A relação, que se iniciou no ano de 2014, surpreendeu negativamente fãs e seguidores de suas redes sociais. A partir de então, a artista passou a ser alvo de críticas e violência verbal³, não somente por assumir o seu relacionamento, mas também pelas mudanças em seu visual, ou em outros termos, em sua performance/expressão de gênero. Consequentemente, a atriz, que antes era vista como modelo de feminilidade, passou a não agradar – pelo menos em massa – o público masculino que antes a cobiçava e o público feminino que a tinha como espelho.

Diante deste contexto, elencamos como objetivo geral realizar uma análise retórico-argumentativa de comentários extraídos de uma publicação do Instagram de Nanda Costa, a fim de verificar se, e como, a visão hetero-cis-normativa se apresenta nos discursos dirigidos a Nanda Costa em razão da revelação de sua homossexualidade. Como objetivos específicos, interessa-nos evidenciar os argumentos utilizados nesses comentários e refletir se estes

3 Recentemente, em entrevista para O Globo, a atriz discutiu sobre ameaças que sofreu após revelar sua sexualidade. Entrevista disponível em <https://oglobo.globo.com/ela/gente/nanda-costa-relembra-ameacas-por-causa-de-relacionamento-vou-fazer-isso-ou-aquilo-com-voce-sua-sapatao-24300298>. Acesso em: 16 de mar. 2020.

reforçam a visão machista e preconceituosa da sociedade em relação às vivências lésbicas. Para tanto, recorreremos, como aporte teórico, aos estudos retórico-argumentativos a partir do *Tratado da Argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca e aos estudos pós-estruturalistas de Butler (2019) e Halberstam (2008), a respeito de questões de gênero e sexualidade.

Quanto aos *corpora*, selecionamos, em razão da extensão do artigo, apenas sete comentários que, por sua vez, atendem a um recorte temático estabelecido pelo interesse em analisar críticas negativas lançadas à atriz quanto à sua sexualidade e performance. Ao longo das próximas seções, apresentaremos os pressupostos teóricos, a fim de contextualizarmos e conduzirmos a análise proposta neste trabalho.

Linguagem e performatividade de gênero

Uma visão tradicional de identidade carrega traços de universalidade. “Todo homem é forte.” “Toda mulher é frágil e delicada.” Desconstruir tais máximas mostra-se necessário quando reconhecemos que nem todos os sujeitos se enquadram nestes postulados. Sobretudo, importa discutir essa questão que acarreta em discriminação, silenciamento e violência aos corpos subversivos. Na esteira de uma falácia⁴ essencialista e normativa, as características do gênero e da sexualidade são fixas, naturais e imutáveis. Diante dela, muitas vezes não se consideram as negociações e os processos simbólicos, culturais e sociais que perpassam a construção do corpo. Não admitindo serem o gênero e a sexualidade consequências naturais que decorrem do sexo biológico, as noções de identidade, gênero, corpo e sexualidade tomadas neste trabalho são propostas a partir dos estudos *queer*. Neles, gênero e sexualidade são entendidos como construções, processos, ou seja, realidades que estão sujeitas à lógica da mutabilidade.

Na esteira dos estudos pós-estruturalistas, Butler (2019) defende que o gênero se trata de uma ficção, uma estilização do corpo que, a partir de atos de fala reiterados e ritualizados, produzem uma essência falaciosa, interessada na

⁴ O conceito de falácia é aqui tomado a partir de Ferreira (2010) que a define como erros de raciocínio, muitas vezes recorridos pelo orador como mecanismo de persuasão.

reprodução e policiamento dos sujeitos. Nesse sistema, há uma constante manutenção das vivências a partir de discursos que elegem corpos e sexualidades inteligíveis. Fora da normalidade, ou seja, à margem da matriz hetero-cis, todos os sujeitos ocupam o lugar do indesejável, do patológico, ou ainda do não-lugar, uma vez que são constantemente silenciados. Como aponta Foucault (2017), os corpos sofrem uma constante regulação e vigilância, as quais se realizam na reiteração de práticas discursivas dos mais variados âmbitos sociais. Instituições como a igreja, a família e a escola atuam na normatização desses corpos, reproduzindo o ideal de comportamento, sexualidade e desejo, ou seja, a heterossexualidade, a monogamia, a ritualização de meninas usarem rosa e meninos usarem azul, a fragilidade e dependência da mulher e a força e autonomia do homem.

No processo de normatização dos corpos quanto às suas performances e desejos, observamos que as relações de poder que estão imbricadas no gênero e na linguagem reproduzem uma lógica binária que hierarquiza os corpos masculinos e normatiza os femininos. A diferença sexual, neste aspecto, é tomada como ponto de partida para polarizar a masculinidade e a feminilidade, apontando, obrigatoriamente, para uma relação mimética entre sexo e gênero que implica, por sua vez, nas condições generificadas para a atuação no meio social. Em outras palavras, características biológicas são naturalizadas nos discursos para justificar a superioridade do homem e a inferioridade da mulher. É nesse sentido que Bourdieu (2017) afirma que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas”, ou seja, em nossa sociedade hetero-patriarcal impera o androcentrismo, a supervalorização das experiências masculinas. Nessas experiências, além de outras questões, observamos que a feminilidade é construída a serviço do olhar masculino, ou seja, a performance de gênero da mulher visa atender, coercitivamente, ao desejo do homem heterossexual cisgênero. Em outras palavras, evidenciamos que a própria construção do gênero oposto está a serviço desse primado, uma vez que as mulheres devem atender a um “destino” dado (casamento e maternidade) e a um padrão estético

que satisfaça os interesses e gostos masculinos por meio de uma feminilidade hegemônica⁵.

Por outro lado, sabemos que nem todo corpo feminino performa a feminilidade hegemônica, ou seja, modela um corpo maquiado, de cabelos longos, com vestidos, brincos e salto. Portanto, questionamos: como são vistos esses corpos de mulheres que não atendem ao padrão de feminilidade? Essas mulheres diante de outras performances continuam sendo desejadas, respeitadas e inteligíveis? Estaríamos falando de mulheres que desejam ser homens? Seria possível nos referirmos a masculinidades femininas? Isso, de alguma maneira, seria uma ameaça à soberania masculina?

Diante da emergência desses questionamentos, Halberstam (2008) nos alerta sobre a necessidade de se pensar a masculinidade como parte das identidades das mulheres. A autora compreende que a masculinidade feminina se constitui como mais uma das possibilidades de se viver o gênero. No entanto, embora a masculinidade se refira à identidade de gênero e não necessariamente à identidade sexual, essa masculinidade é quase sempre atrelada à lesbianidade. Corriqueiramente, deparamo-nos com máximas de que uma mulher sem feminilidade é sapatão, lésbica, caminhoneira. Predomina uma leitura em que, ao renunciar à feminilidade para performar masculinidade, essa mulher ameaça o lugar do masculino, tanto por desejar os corpos que eles desejam, quanto por deixarem de ser corpos desejantes. Halberstam (2008) nos mostra que corpos de mulheres que apresentam traços de masculinidade causam estranhamento e repulsa. Conseqüentemente, nem sempre viver a masculinidade em um corpo feminino é motivo de orgulho, por isso, muitas mulheres reprimem e estigmatizam seus corpos e desejos na tentativa de serem aceitas dentro de um padrão. No entanto, mesmo diante dessa força coercitiva e punitiva, encontramos mulheres que não atendem às normas e vivem suas experiências entre fronteiras.

Reconhecemos que a masculinidade feminina a que nos referimos aqui se dirige ao corpo lesbiano. No entanto, reiteramos que ela não constitui

⁵ Por feminilidade hegemônica compreendemos um conjunto de comportamentos e características que são supervalorizados nas mulheres. A exemplo: ser branca, heterossexual, ter cabelos compridos e seguir a moda.

exclusivamente esses corpos, pois também pode ser parte de performances de mulheres heterossexuais. O que se observa é que, independentemente da sexualidade da mulher, a ambiguidade do seu corpo incomoda. Uma masculinidade presente no corpo de uma mulher é facilmente entendida de forma negativa, isso porque à masculinidade é associada a ideia de poder, virilidade e superioridade. Quando pensamos a feminilidade não podemos limitá-la à performance e ao desejo, mas somá-la à sua atuação como mecanismo de controle dos corpos das mulheres, correlacionado à moderação, ao castigo e à repressão (“feche as pernas, se comporte como uma mocinha”; “a culpa é sua, quem mandou estar na rua até a esta hora?”; “você não pode brincar de bola, isso é coisa de menino”) e, também, aos reforços “positivos” que passam despercebidos, como “veja, que linda, já tem corpo de mocinha!”, “usa talheres como uma dama.”, “olha como se comporta bem em sala de aula.”

Ao não se conformar aos limites impostos pelas fronteiras, o corpo lésbico muitas vezes transita pela ambiguidade do gênero. Consequentemente, desloca sentidos fixos, essencialistas e naturalizados acerca do gênero e da sexualidade, apontando, por meio de suas vivências, que a lógica binária não atende a todos os corpos. Nem toda mulher performa, obrigatoriamente, feminilidade e nem toda mulher deseja se relacionar sexualmente com homens. Nesse sentido, a performance da lésbica masculinizada se coloca como subversiva por questionar a matriz heterossexual e os padrões de gênero. A existência e resistências dos seus corpos mobilizam desacordos, contextos de repulsa, ódio e reiteração que nas práticas discursivas se apresentam por meio de argumentos falaciosos, baseados, muitas vezes, em discursos autorizados como o bíblico e o médico. Consequentemente, a performance lésbica questiona e desestabiliza fatos e verdades naturalizados sobre o corpo da mulher. Portanto, embora a discussão deste trabalho se volte para a performance de corpos lésbicos, mais especificamente, masculinizados, também abarcamos questões que dizem respeito à categoria mulher de forma interseccional, uma vez que à mulher branca, negra, heterossexual e/ou transexual também são impostos ideais de belezas performáticas que se aproximem do hegemônico.

Alguns pressupostos básicos de análise retórico-argumentativa

A argumentação é o terreno do discutível. Por meio dela confrontamos valores, opiniões, crenças, verdades e posicionamentos. Assim, a argumentação pode ser compreendida como o lugar da linguagem passível de negociações de identidades e sexualidades, uma vez reconhecido que os corpos e as vivências estão inseridos em um processo de normatização que encontra na linguagem um mecanismo de controle e também de subversão. Longe de ser um campo de partilha e discussões pacíficas, a argumentação também pode ceder espaço a discursos agressivos, nos quais a violência linguística pode se apresentar por meio de argumentos falaciosos, definições essencialistas e valores hegemônicos e normativos, dentre outros.

Em o *Tratado da Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) defendem que toda argumentação parte de acordos, atentando a uma disposição dos espíritos para ouvir aquilo que um orador tem a dizer. “Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu auditório, pela sua participação mental.” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18). Para tanto, fazer parte e/ou conviver em um mesmo grupo social são vistas pelos autores como condições necessárias para o contato com o público. No entanto, sabemos que nem sempre os sujeitos diante de uma situação argumentativa ocupam os mesmos espaços e tampouco compartilham dos mesmos valores, interesses e opiniões. Principalmente quando os discursos são produzidos e veiculados em contextos de mídias digitais, cujo público é heterogêneo e difícil de delimitar.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), embora não explorem a interação argumentativa entre orador e auditório em contextos midiáticos, refletiram em o *Tratado da Argumentação* sobre a existência e a problemática de um público amplo e heterogêneo. Nessas situações, pontuaram ser mais viável ao orador a busca pela adesão de uma parte do seu auditório. Dessa forma, sugere-se organizar um discurso argumentativo tendo como base um auditório particular, o qual definem como “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Nesse processo de delimitação do público, os autores elencam algumas condições que

aproximam orador e auditório. Uma delas indica a necessidade de se criar uma imagem prévia de seu auditório, pois é a partir dela que o orador conduzirá o seu discurso.

Embora o discurso midiaticizado apresente uma série de diferenças em relação ao discurso face a face, observamos que o jogo de imagens prévias ainda se apresenta como ponto de partida da argumentação. Por outro lado, reconhecemos que as redes sociais são um espaço amplamente heterogêneo e, portanto, construir uma imagem prévia do outro pode ser uma tarefa difícil. Ainda que se possa delimitar mais ou menos o que reúne pessoas em uma comunidade virtual, em termos de valores e interesses, é impossível a existência de consenso entre todos os participantes. Diante de publicações com temas controversos como identidade de gênero e sexualidade, a argumentação pode se apresentar pela tomada de posicionamento a favor ou contra e, nisso, muitas vezes a ocorrência do dissenso converge com uma linguagem agressiva, normativa e pautada em valores e definições fixas, tradicionais e essencialistas. Nesse sentido, Meyer (2007) nos esclarece que

[...] frequentemente ofendemos as pessoas quando não aderimos ao que elas dizem ou propõem, prova de que elas se identificam com o que dizem. Assim sendo, uma boa retórica passa muitas vezes de um plano a outro, do ad rem ao ad hominem, sobretudo se os argumentos acabam por faltar. (2007, p. 27).

Diante da possibilidade de consenso e dissenso em relação às questões e problemáticas explanadas, importa discorrer acerca dos acordos, valores e falácias, pois são estas as estratégias argumentativas mais recorrentes na análise do *corpus* que apresentaremos na última seção deste artigo.

A respeito dos acordos, reiteramos a sua relação com o jogo prévio de imagens, pois são elas que conduzem as estratégias persuasivas daquele que fala. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) nos mostram que esses acordos podem ser estabelecidos a partir da categoria do real e/ou pela categoria do preferível. Esclarecemos que este se refere ao particular enquanto aquele relaciona-se a um auditório universal. Vimos anteriormente que, mesmo em se tratando de discursos na mídia, diante de um auditório amplo e difícil de delimitar,

agimos pautados pelo auditório particularizado. Sendo assim, interessa-nos a análise dos objetos do preferível que são os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Antes de adentrarmos na análise, cabe expor, brevemente, os conceitos de cada um desses elementos argumentativos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), ao discutir acerca dos valores, afirmam que estes fazem parte de um sistema de crenças compartilhado entre participantes de um mesmo grupo e que podem ser vistos como fatos ou verdades. Além disso, são discriminados em duas categorias de valores, a saber: concretos e abstratos. A depender das circunstâncias, a argumentação se baseia em um ou outro, sendo difícil, às vezes, identificar o papel que cada um cumpre (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 88). No entanto, “para que um valor seja concreto, cumpre examiná-lo sob seu aspecto de realidade única; declarar que tal valor é, de uma vez por todas, um valor concreto constitui uma tomada de posição arbitrária.” Na maioria das vezes, os valores concretos são utilizados para fundar valores abstratos e vice-versa. Vale destacar que os valores concretos são mais propensos a estabilizar/fixar do que a renovar, por essa razão, muitas vezes, os discursos conservadores se baseiam nesses valores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 88). Quanto às hierarquias, a argumentação se vale delas para marcar a superioridade de um elemento ou de um sujeito em relação a outro, de modo que

[...] um dos princípios hierarquizantes mais usuais é a quantidade maior ou menor de alguma coisa. Assim é que teremos, ao lado das hierarquias de valores, hierarquias propriamente ditas baseadas na quantidade de um mesmo valor: o grau superior é caracterizado por uma maior quantidade de certo caráter. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 91).

Nesse sentido, cabe notar que hierarquia e valor estabelecem uma relação. Por vezes, os valores são aceitos com maior ou menor força e isso pode ser entendido como resultado de uma hierarquização. Essa hierarquização pode ser construída a partir de outras estratégias argumentativas, como do uso de argumentos dos lugares da quantidade, da qualidade, da essência, do derivado do valor da pessoa e outros possíveis, sendo os lugares definidos, portanto, como “depósitos” de argumentos. Já acerca das falácias, Ferreira (2010, p. 120)

afirma que elas correspondem a “erros de raciocínio, mas podem ser utilizadas, por oradores, como mecanismos persuasivos.” Entre os tipos de falácias, destacamos o *ad hominem* que consiste em atacar diretamente a pessoa do discurso e não o discurso em si. Sobre este mecanismo, Fiorin (2018) aponta três variantes: “a) o ataque pessoal direto; b) o ataque pessoal indireto; c) a apresentação de contradições entre posições do oponente ou entre suas palavras e suas ações” (FIORIN, 2018, p. 171). Veremos a seguir como tais acordos e estratégias argumentativas são mobilizados por usuários do Instagram para desqualificar e agredir a vivência e sexualidade de Nanda Costa.

Análise dos corpora

Vimos em seções anteriores que o gênero é performativo, ou seja, vale-se de atos de fala reiterados, ritualizados para inscrever marcas e identificações nos corpos. Não preexistindo à linguagem, as identidades são situadas a partir de práticas discursivas que ditam o que é ser masculino e o que é ser feminino. Partindo da reiteração de uma lógica binária e fixa sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, o gênero atua como dispositivo de regulação dos corpos. Na análise a seguir, veremos como discursos essencialistas e religiosos estão pautados em padrões fixos de feminilidade, e como são expressos por meio de estratégias argumentativas como o lugar da quantidade, da qualidade, valores e falácias na defesa de uma argumentação interessada em discursos normatizadores e normalizadores.



Figura 1: Nanda Costa e Lan Lan no Instagram.⁶

Antes de adentrarmos nos comentários, interessa ressaltar que Nanda Costa se destacou nas telenovelas com personagens femininos dentro de padrões de feminilidade. Em 2012 atuou como Morena, compondo o casal principal da novela *Salve Jorge*, ao lado de Rodrigo Lombardi. Em 2018, período em que revelou sua sexualidade e relacionamento com Lan Lan, atuou na novela *Segundo Sol*, desta vez como Maura, uma policial lésbica que manteve um caso com uma mulher casada. Atualmente, em 2020, atua na novela *Amor de mãe*, como Érica, filha de uma das personagens principais, agora representando uma mulher heterossexual, feminina (dentro dos padrões) e com o cabelo longo.

Embora analisar a sua presença e performance em novelas não seja o objetivo deste trabalho, interessa-nos considerá-los brevemente porque neles infere-se que com o cabelo cortado e com sua sexualidade exposta em redes sociais, Nanda passou a atuar em papéis secundários e a representar personagens lésbicos. Em parte, a diversidade de seus trabalhos aponta para uma mudança positiva, uma vez que a mídia televisiva abre espaços para a comunidade LGBTQIA (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais e assexuais) e, mais especificamente, a comunidade lésbica. Por outro lado, atentando aos seus trabalhos antes, durante e depois de “sair do armário”, observamos que Nanda se encontrou diante de papéis que atendiam à sua performance. Ter o cabelo curto e estar no auge de se expor como homossexual a coloca numa posição específica na emissora da Rede Globo: atuar naquilo que lhe cabe, num papel secundário, representando aquilo que ela performa, mas com o bônus de expor uma relação problemática, com direito a adultério, o que pôde contribuir para reiterar uma imagem negativa a respeito das relações homoafetivas.

Refletido sobre tais questões, interessa-nos analisar os comentários extraídos de sua publicação no Instagram que, como já explicado, referem-se à imagem da publicação de Nanda em 8 de agosto de 2018. Vejamos como as mudanças da atriz provocaram reações negativas em seus seguidores.

⁶ A publicação e os comentários podem ser acessados em <https://www.instagram.com/p/BmOsTaZg-2/>. Acesso em: 09 de abr. 2020. Na publicação, é possível encontrar mais quatro fotos que, assim como a presente no artigo, fazem parte de uma mesma edição da revista Marie Claire Brasil.

Comentário 1: *Dia desses vi uma cena sua enquanto jantava em um restaurante e demorei para associar que era você. Te achei tão mais menina, bonita, feminina e plena! Você estava muito bem, sem forçar, a cena acontecia (..)*

O comentário 1 é de uma mulher que aponta justamente para a desaprovação da nova expressão de gênero da atriz. Seu enunciado se pauta no lugar da beleza, um dos lugares do preferível, apontando para um ideal de beleza abandonado por Nanda, o que gera uma espécie de decepção. É notório que a beleza a qual a artista não põe mais em cena se trata de um ideal feminino. Na imagem, observamos que Nanda carrega em sua performance um cabelo curto, não usa brincos, a maquiagem é moderada, aproximando-se de um tom natural, ou seja, sem muitas intervenções estéticas. Além disso, a roupa aparentemente trata-se de um macacão jeans, simples, de cor neutra, fria. De modo geral, um estilo oposto ao que a artista costumava exibir nas redes sociais e nas novelas.

Consequentemente, observamos que o lugar do preferível, neste caso, marca a preferência do usuário pela performance mais feminina da artista e corresponde ao preferível da sociedade no que se refere à imagem da mulher, sendo possível pensarmos até no lugar da feminilidade, um lugar que, pelo olhar da sociedade, deve ser ocupado exclusivamente por mulheres. Podemos evidenciar isso pelo uso de figuras de escolha⁷ ao caracterizar Nanda no passado como “menina”, “bonita”, “feminina” e “plena”. Ainda nesse comentário, evidenciamos que o usuário interpreta a performance da artista como resultado de sua orientação sexual. “Você estava muito bem, sem forçar, a cena acontecia...” Observamos que neste comentário a identidade de gênero de Nanda é associada a estereótipos, como se o seu estilo remetesse, obrigatoriamente, a um desejo de se afirmar como lésbica e que ser lésbica exige um esforço, que estaria atrelado a construir uma imagem mais masculinizada de si, ou seja, ser lésbica não é natural, aos olhos desse orador e da sociedade.

7 As figuras de escolha correspondem a uma estratégia do orador no momento de seleção de elementos linguísticos e discursivos, baseada nos valores e interesses admitidos por seu auditório. Neste caso, destacamos a seleção lexical das palavras “menina”, “bonita”, “feminina” e “plena”.

Desse modo, observamos a presença de valores baseados numa lógica binária de gênero, como se o sujeito, de maneira excludente, só pudesse performar masculinidade ou feminilidade. Além disso, o usuário expressa seu preconceito quanto à performance de gênero da artista recorrendo ao lugar da beleza e da qualidade. Ao afirmar que antes ela era mais bonita, observamos que o usuário estabelece um sentido de hierarquia (masculinidade x feminilidade), uma vez que ser “mais menina”, “feminina”, “plena”, significa ser mais bonita, estar no padrão hetero-cis-normativo (apontado como extremo superior) e performar masculinidade seria algo negativo, forçado (apontado como o extremo inferior).

Comentário 2: *nesse caso, quem é a menina e quem é o menino? Tô curiosa! Todas duas tem (sic) característica de um homem.*

Comentário 3: *só queria entender uma coisa se gosta de outra mulher pq ficam querendo parecer com um homem.*

Comentário 4: *que legal... vcs revezam... uma hora uma é a mulher... na outra o hominho...*

Nos comentários 2, 3 e 4 evidenciamos o uso de diferentes estratégias argumentativas, no entanto, todas direcionadas a uma imagem prévia do que é ser uma mulher lésbica. Vejamos que, no comentário 2, o usuário se mostra confuso. Ao questionar “quem é a menina e quem é o menino?”, evidencia que a imagem prévia que se tem de um relacionamento lésbico está perpassada pela heteronormatividade, ou seja, procura-se, ainda que entre duas mulheres, aquela que assume um papel masculino.

Nesses comentários, também evidenciamos uma falsa analogia, que é um tipo de falácia. Esses usuários procuram aproximar as performances de Nanda e de Lan Lan com o desejo e/ou a intenção de parecer ou ser um homem. Nesse sentido, partem de raciocínios falhos, associando a valores e hierarquias o que se entende por homem e por mulher, certamente, noções pautadas em padrões fixos quanto à masculinidade e à feminilidade, respectivamente, performadas em corpos masculinos e femininos.

No comentário 4, encontramos um forte tom irônico quanto às performances. Isso é evidente pelo uso do diminutivo da palavra homem. O fato de não colocar o termo mulher no diminutivo e somente o termo homem

(hominho) marca semanticamente o preconceito à performance masculinizada das artistas. Embora o desejo não seja o de parecer nem ser homem, se fosse, a intenção estaria sendo menosprezada e, portanto, estariam longe de serem homens. Com isso, observa-se, mais uma vez, que os comentários revelam noções fixas quanto à sexualidade e à performance de gênero.

Comentário 5: *Eram lindas... estão muito sem vaidade.*

No comentário 5, observamos uma crítica pautada em noções de feminilidade. O usuário estabelece uma comparação entre a performance mais feminina que Nanda e Lan Lan tinham e a performance mais masculina de hoje. Nesse sentido, acredita que ambas estão sem vaidade. Recorre-se aqui ao lugar da beleza, como aponta o adjetivo lindas. Neste enunciado, observamos que a beleza de que trata o usuário, possivelmente, está atrelada a uma performance de feminilidade que exige cabelo comprido, vestidos, maquiagem e uma série de acessórios. Ao intensificar a comparação pelo uso do advérbio de intensidade “muito”, também evidenciamos o lugar da quantidade e da qualidade, uma vez que a quantidade de beleza das artistas diminui à medida que fogem dos padrões e, conseqüentemente, perdem a qualidade e deixam, portanto, de serem desejadas: “eram lindas...”.

Comentário 6: *Vcs cortam o cabelo com tesoura?*

Já no comentário 6, evidenciamos o uso de uma falácia. O usuário recorre à anfibologia, ou seja, emprega frases ambíguas que dá abertura para diversas interpretações. Neste caso, as possibilidades semânticas encontram-se no uso da palavra “tesoura” que não se refere, neste contexto, propriamente ao objeto cortante, mas sim a um termo pejorativo para se referenciar e menosprezar as relações sexuais entre duas mulheres.

Comentário 7: *Você é uma mulher tão linda? Não quer ter marido lindo? Deus fez o homem pra mulher e a mulher pra homem, Jesus está voltando.*

No comentário 7, evidenciamos mais uma vez o uso de falácias. Neste caso, o usuário recorre a argumentos religiosos, determinados por uma visão de

que Deus fez a mulher para o homem. Observa-se a presença de valores que hierarquizam (superiormente) as relações heterossexuais em detrimento das homossexuais. Essa hierarquização se pauta não somente em valores religiosos, mas também machistas e patriarcais, ao deduzir que ser mulher remete a um desejo universal que é o de se relacionar com o masculino, o dominante e, em seguida, procriar. Aqui, também se evidencia o lugar da beleza. Neste comentário, o usuário não toca diretamente na performance de Nanda. A atriz ainda continua sendo bonita e é justamente por ser uma mulher bonita que o usuário não aceita a relação homoafetiva, o que possivelmente, remete a um *ethos prévio*⁸ de que ser mulher lésbica é ser uma mulher feia, que não atende aos padrões de feminilidade e que não atrai e/ou satisfaz o olhar masculino.

É interessante marcar que os recortes analisados em 1, 2, 3, 5 e 7 são todos comentários de mulheres. Neles, observamos, de modo geral, críticas e questionamentos ligados à feminilidade, aos padrões de beleza e ao fato de que Nanda não mais atende ao “destino dado” à mulher: o de se relacionar com o dominante e construir uma família dentro de valores religiosos. Já os comentários 4 e 6 foram proferidos por usuários masculinos. Nestes, o teor dos comentários se dirige mais ao aspecto sexual. Com isso, observamos que ao se assumir lésbica e mudar o seu estilo, Nanda Costa passou a ser alvo de questionamentos e críticas. Ao olhar das mulheres, Nanda não mais se apresenta como modelo ideal, ou seja, não mais é visada como a mulher que outras mulheres desejam ser. Aparentemente, não performar feminilidade e não namorar e casar com um homem ao qual junto possa construir uma família, significa não alcançar o sucesso. Já ao olhar dos homens, a atriz deixa de ser desejada sexualmente para ter sua relação homoafetiva como objeto irônico.

Considerações finais

Por meio dos comentários analisados, evidenciamos uma forte crítica e descontentamento dos seguidores de Nanda Costa após esta assumir seu relacionamento com uma mulher. Nos enunciados, vimos que o que mais

8 O *ethos prévio* diz respeito à imagem que o auditório cria do orador antes mesmo de este tomar a palavra. (AMOSSY, 2013).

repercute de maneira negativa na “saída do armário” da artista é a sua performance de gênero e a de sua namorada, que não atendem ao lugar da beleza fixado pela sociedade. Sendo assim, concluímos que a sexualidade de Nanda colocou em conflito não somente uma relação homoafetiva, mas também os padrões de feminilidade que são impostos à mulher. Conseqüentemente, a atriz deixou de ser vista como um modelo e objeto desejado pelo seu público. Convém destacar que essa rejeição parte não somente do olhar masculino, mas também do feminino que, por muito tempo, fixou à imagem de Nanda um *ethos* de mulher perfeita. Diante disso, observamos que prevaleceram nos comentários valores patriarcais, machistas e religiosos que, baseados em crenças e imposições sociais, conduziram à seleção de argumentos, por vezes, falaciosos, revelando uma visão naturalista e essencialista acerca do gênero e da sexualidade por parte dos seguidores.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Trad. Maria Helena Kuhnner. 4. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. 17. ed. Trad. Renato Aguiar – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2019.
- FERREIRA, Luiz Antonio. A. *Leitura e persuasão: os princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1. ed. 4ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.
- HALBERSTAM, Judith. *Masculinidad femenina*. Trad. Javier Sáez. Editorial Egales. Barcelona – Madrid, 2008.
- MEYER, Michel. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie O. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Março, 2005.

Recebido em: 09/04//2020
Aceito em: 01/09//2020

Processos midiáticos de legitimação do golpe de 2016: Uma Análise de Discurso Crítica na revista *Época*

*Media processes to legitimize the 2016 coup: A Critical
Discourse Analysis in Época magazine*

Antônio Edson Alves da Silva¹

Resumo: O presente artigo objetiva analisar o processo de legitimação discursiva do Golpe de 2016, na revista *Época*, tendo em vista o significado representacional, com a ocorrência da categoria avaliação. Na perspectiva de alcançar tal objetivo, pretende-se, especificamente, descrever, identificar e comparar as práticas discursivas de legitimação desse evento político midiático. Para tanto, toma-se como referencial teórico principal, a Análise de Discurso Crítica (ADC), de Norman Fairclough (2001; 2003), além de um diálogo multidisciplinar com o pensamento de teóricos das Ciências Sociais como Souza (2016) e Rovai (2016). Apropriando-se do enquadre teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, este trabalho assume natureza qualitativa e interpretativista. O *corpus* selecionado para a pesquisa é constituído de dois artigos de opinião circulados pela grande mídia hegemônica, principalmente, no período em que perdurou o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Ao fim, as principais reflexões apontam-se para o entendimento de que a mídia brasileira contribuiu efetivamente para a legitimação do Golpe de 2016, tendo em vista as ideologias políticas da direita e o pensamento das grandes corporações que orientaram sua postura condenatória acerca dos governos petistas.

Palavras-chave: Discurso. Mídia. Golpe de 2016.

Abstract: This article aims to analyze the process of discursive legitimation of the 2016 coup, in *Época* magazine, given the representational meaning, with the occurrence of the evaluation category. To achieve this objective, it is specifically intended to describe, identify, and compare the discursive practices of legitimization of this political media event. For this purpose, the Critical Discourse Analysis (ADC), by Norman Fairclough (2001; 2003), as well as a multidisciplinary dialogue with the thought of social science theorists such as Souza (2016) and Rovai (2016), is taken as the main theoretical reference. Appropriating the theoretical-methodological framework of Critical Discourse Analysis, this work assumes a qualitative and interpretative nature. The corpus selected for the research consists of two opinion articles circulated by the main hegemonic media, mainly during the period when President Dilma Rousseff's impediment process lasted. In the end, the main reflections point to the understanding that the Brazilian media effectively contributed to the legitimation of the 2016 coup, given the political ideologies of the right and the thinking of the large corporations that guided their condemnatory stance on PT's governments.

Keywords: Discourse. Media. 2016 coup.

¹ Mestre e Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Graduado em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Crateús. Professor Temporário da Rede Pública Estadual do Ceará (SEDUC-CE).

Introdução

A República Federativa do Brasil, em 2011 teve a oportunidade de ser história ao eleger a primeira mulher ao cargo político mais importante do país. Dilma Rousseff é uma política e economista brasileira, que durante o governo Lula exerceu a função de Ministra Chefe da Casa Civil (2005-2010). Sua vida é marcada por engajamento nos movimentos sociais junto ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e, posteriormente, ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Porém, em um cenário de instabilidade governamental, em 2013, milhares de manifestantes, autointitulados antipartidários, foram às ruas para reivindicar, inicialmente, contra a tarifa de ônibus em São Paulo. Essa grande manifestação, nascida na esquerda, como destaca Guerra (2017), acabou sendo direcionada para outro âmbito, tendo em vista o papel da grande mídia brasileira e da direita opositora ao Governo Federal.

A grande mídia que cobrava repressão policial contra os manifestantes, sendo em sua grande maioria chamados de vândalos, muda seu discurso de forma estratégica e passou a noticiar o movimento como sendo pacífico e legítimo. Os grandes símbolos, como a bandeira do Brasil, o Hino Nacional, os manifestantes com camisas da seleção brasileira, passaram a imprimir um teor nacionalista e patriota ao movimento.

Sobre esse cenário, Guerra (2017) afirma que outros grupos de manifestação aliados aos partidos de oposição e à direita conservadora brasileira foram sendo incorporados estrategicamente, tais como o Vem Pra Rua, Movimento Brasil Livre (MBL), Revoltados Online e Nas Ruas, fazendo assim emergir a proposta de *impeachment*, que foi disseminada pela grande mídia, com a publicação seletiva de fatos relacionados à corrupção do PT e pesquisas mostrando uma queda significativa de mais de vinte pontos percentuais de aprovação do então governo petista. Posteriormente, a governabilidade da presidenta eleita democraticamente foi bastante difícil, em virtude das manobras explícitas da bancada de oposição que em todas as

oportunidades tentava sabotar os trabalhos e projetos, que prioritariamente fossem de interesse da população mais carente (GUERRA, 2017).

Conforme Sousa (2016), Rovai (2016), Braz (2017) e Guerra (2017) e apoiando-se nesse cenário descrito, podemos classificar o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, como um Golpe de Estado, em virtude dos episódios criados pela farsa parlamentar, judicial e midiática, desde seu primeiro mandato, em sintonia com movimentos ditos antipartidários que posteriormente tiveram seus membros inseridos em pleitos eleitorais. Nessa perspectiva, em abril de 2016, mais de 8 mil juristas lançaram um manifesto contra o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, caracterizando-o como sendo um golpe contra a Constituição e o Estado de Direito.

Na esteira dessa discussão, esta pesquisa surgiu a partir do que os teóricos das mais diversas áreas, como ciências da comunicação, ciências linguísticas, ciências sociais, ciências políticas, ciências econômicas, ciências históricas e ciências jurídicas passaram a designar como um golpe parlamentar, jurídico e midiático. Nessa esteira, a relevância deste trabalho deve-se ao fato de que ele traz uma discussão sobre um importante acontecimento que impactou e vem ainda impactando negativamente o país e que precisa ser mais bem compreendido pela população. Como diz Souza (2016), os golpes ainda acontecem facilmente porque a população nunca entende direito por que eles acontecem.

Neste trabalho, utilizamos como *corpus* dois artigos de opinião publicados na revista *Época*, no período que perdurou esse evento, tendo em vista o *ranking* apresentado pela Associação Nacional dos Editores de Revista (ANER), colocando-a como sendo uma das revistas semanais de maior circulação, divulgação e consumo, por parte dos leitores brasileiros, informação ratificada pelo Ministério das Comunicações.

Nesse sentido, tomando como referência o modelo de análise de discurso proposto por Fairclough (2001; 2003), o objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de legitimação discursiva do Golpe de 2016, na revista *Época*, tendo em vista o significado representacional, com a ocorrência da categoria avaliação. Por fim, esperamos, com esta pesquisa, proporcionar uma reflexão efetiva desse

evento político, construído, principalmente com o apoio da mídia hegemônica, tendo em vista que todo o cenário social que se vivencia na contemporaneidade está intrinsecamente ligado ao golpe como um possível desdobramento deste, bem como uma atenção especial aos mecanismos inerentes à linguagem que colaboram para a construção das relações sociais.

Análise de Discurso Crítica

A Análise do Discurso Crítica (ADC) entra em cena, no contexto científico, tendo em vista seu caráter social de intervenção e modificação dos cenários em que os sujeitos estão inseridos, como forma de oposição às elites e classes dominantes, conforme as estruturas sociais apontadas pelo Marxismo. Portanto, tudo que permeia as relações sociais internas e externas aos sujeitos é colocado em questão, como cultura, contexto social, político, filosófico e ideológico para que os analistas tenham uma visão ampliada das mais diversas formas de vislumbrar a conjuntura que será analisada.

Na atualidade, a Análise de Discurso Crítica tem contribuído muito fortemente para uma variedade de abordagens nos mais diversos grupos disciplinares, em virtude do seu caráter profundo de análise textual orientada, visando suas implicaturas nas estruturas e práticas sociais. Para um trabalho analítico mais eficaz, faz-se necessário compreender as relações de poder e ideologia que envolvem os mais diversos contextos trabalhados, numa abordagem crítica da linguagem, conforme destaca Fairclough (2001. p. 31):

As abordagens críticas diferem das não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarmos como o discurso é moldado por relações de poder e ideologia e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31).

Toda abordagem crítica da ADC é impulsionada, segundo Fairclough, pela Linguística Crítica, nascida na década de 1970, com base nos estudos de Fowler, Kress e Hodg, na Universidade de East Anglia. Os teóricos buscavam unificar um método de análise de texto com as teorias sociais do funcionamento

da linguagem, recorrendo à compreensão dos processos políticos e ideológicos que estão intrinsecamente ligados à política e à ideologia.

A discussão acerca da ADC direciona-se para o conceito de poder como controle social de grupos e instituições, sendo esse um dos temas mais centrais e complexos no percurso de análise textualmente orientada, uma vez que os grupos são extremamente importantes para a concretização desse poder. Esses grupos possuem maior ou menor poder, têm a capacidade de exercer o controle em maior ou menor grau dos atos e das mentes de seus membros, bem como através da prática discursiva de membros de outros grupos sociais, formando assim um processo hegemônico.

Percebemos, então, várias formas públicas de exercício do poder que estão enraizadas nas relações sociais, como uma base de sustentação para tal relação, como as questões voltadas para quem tem o acesso privilegiado ao dinheiro, ao *status* social elevado, ao conhecimento, à informação e à cultura.

Sendo assim, podemos ainda, com base nos pressupostos de van Dijk (2017), entender os mais diversos níveis de poder e suas implicações nas relações interpessoais, como o poder coercitivo exercido através da força, normalmente de pessoas mais agressivas, como da própria polícia. O poder que as classes mais abastadas possuem advém da força do dinheiro enquanto o poder de persuasão que os pais, os professores e os jornalistas possuem baseia-se no conhecimento, na informação e na autoridade.

Entendemos ainda que o poder aqui representado é raramente absoluto, tendo em vista as relações específicas em que ele está inserido, podendo ser expresso através de um grau maior ou menor, no controle dos mais variados grupos sociais em situações bem específicas de dominação. Portanto, no processo de análise das relações entre discurso e poder, van Dijk (2017, p. 118) aponta que o acesso as formas específicas de discurso, como da política, da mídia e da ciência, em si, já é um recurso do exercício desse poder, como também sendo controlada através de nossas mentes, numa perspectiva cognitiva.

Nessa sequência, compreendemos que, se somos capazes de controlar as opiniões de outros grupos através do discurso, somos também capazes de influenciar de alguma forma as ações desses grupos nos processos de interação

social. “Por fim, fechamos o ciclo discurso-poder, isso significa que aquelas que controlam o discurso mais influente também possuem mais chances de controlar as mentes e as ações de outros” (VAN DIJK, 2017, p. 118).

Em consonância com essas ideias, a linguística crítica origina-se buscando distinguir-se da linguística regular e da sociolinguística. Kress (1989, p. 445 *apud* FARCLOUGH, 2001, p.47) "sugere que a linguística crítica tentou compreender estruturas das fundações sociais da organização dos sentidos comportamentais nos textos."

Ao falar sobre ADC, torna-se importante ressaltar as contribuições de Michael Halliday, com sua Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) para o desenvolvimento da perspectiva da ADC. Seu enfoque considera que linguística crítica se opõe à prática da linguística regular e da sociolinguística, ao tomar textos completos como ponto de partida para as análises, levando em consideração a língua falada e escrita. A grande contribuição para a constituição da ADC vem de Fairclough, quando propõe o uso do termo discurso como prática social, sendo este um modo de ação, uma maneira que o indivíduo tem para se posicionar sobre o mundo e sobre os outros seres, além de tê-lo como uma forma de representação da realidade social. Portanto, percebe-se que há uma implicação na relação dialética entre o discurso e a estrutura social, exigindo que uma seja a prática da outra e que por sua vez esta seja condição e efeito dessa relação intrínseca.

De igual modo, a ADC torna-se uma abordagem interdisciplinar que estuda estratégias de como se opor aos discursos das classes dominantes, que têm uma pequena parcela, a elite, como detentora dos meios de comunicação e das práticas discursivas que permeiam todas as esferas da sociedade. Assim, é inevitável não entender os analistas críticos como normalmente militantes sociais de direitos humanos, sindicalistas e intelectuais que lutam com as palavras, como forma de contraposição das mais terríveis situações de opressão por parte da classe dominante.

A Análise do Discurso Crítica, desenvolvida por Fairclough, está dialeticamente ligada às relações protagonizadas por atores sociais numa perspectiva em rede de práticas interativas. Essa proposta torna-se capaz de mapear as diversas relações inerentes aos recursos linguísticos utilizados na

interação social. Assim, percebemos a ADC como sendo uma ciência transdisciplinar, pois perpassa pelas mais diversas áreas do conhecimento, rompendo as fronteiras epistemológicas e transformando-se em teorias aplicáveis com bases sociodiscursivas.

A ADC teve sua consolidação como ciência linguística após o simpósio realizado em Amsterdã, em janeiro de 1991, quando Theo van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, empreenderam suas reflexões das diferentes concepções acerca das análises críticas da linguagem. A partir de então, Fairclough tornou-se o expoente da ADC, tendo em vista sua proposta teórico-metodológica da Teoria Social do Discurso.

O papel mais desafiador da abordagem faircloughiana está pautado na maneira reflexiva em identificar na/pela linguagem o que está nas entrelinhas, ou seja, aquilo que foi ocultado pelos atores sociais, mas que é intrínseco ao discurso, bem como o papel social de transformação da realidade. Portanto, o analista torna-se um militante em busca da diminuição das mazelas sociais.

Quanto ao significado representacional de textos, este está imbricado nas diferentes conceituações e representações de discurso, tendo em vista os modos diversos de representar o mundo e diferentes perspectivas de sujeitos que se relacionam entre si. Sobre isso, Resende e Ramalho ratificam que:

As relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas – discursos podem complementar-se ou podem competir um com outro, em relação e dominação –, porque os discursos constituem parte de recursos utilizado por atores sociais para se relacionarem, cooperando, competindo, dominando. (2017, p. 71).

Nesse sentido, é visível a imensa produtividade discursiva, uma vez que assim como os gêneros discursivos, os discursos apresentam alto grau de compartilhamento e repetição e podem variar de acordo com o contexto sociohistórico, gerando assim múltiplas representações nos mais diversos tipos de texto.

O significado representacional corresponde, conforme Fairclough (2003), à mesma função ideacional cunhada por Halliday e a Linguística Sistema

Funcional, pela qual os recursos gramaticais funcionam como forma de representação das ações dos falantes em determinadas circunstâncias sociocomunicativas.

Devemos destacar ainda que as formas utilizadas pelos atores sociais servem para a representação do mundo organizado em sociedade. Neste sentido, os discursos são entendidos como maneiras específicas de conhecer e representar as práticas sociais utilizadas por determinado grupo social organizado.

Essas práticas elucidadas nesse contexto estão permeadas por diversos elementos constituintes, como os participantes, seres atuantes e ativos neste processo dialógico que pode ser afetado ou beneficiado. Outro aspecto constitutivo refere-se às próprias ações que são classificadas como o centro das práticas sociais, bem como a elegibilidade dos participantes em proporcionar e provar dos eventos sociais. Ademais, nesse sentido, podemos citar ainda o próprio tempo, o espaço, dentre outros.

Para melhor compreender tais representações de práticas sociais da vida cotidiana desses agentes, podemos recorrer à concepção de contextualização, tendo como foco a compreensão dos múltiplos sentidos dos mais diversos discursos que são elencados dentro de um possível grau de legitimidade.

Igualmente, Bernstein (2003 *apud* CASTILHO, 2013, p. 73) vem corroborar o escopo de tais teorias críticas cunhando uma proposta que tende a “distinguir como os contextos de produção, distribuição e reprodução de textos e códigos das normalizações dos valores e regras” dentro de um determinado campo de pesquisa em ADC.

De tal modo, compreendemos que os discursos podem ser classificados como parte integrante da cognição social, explicitados pelos modos diversos de agir socialmente através de recursos de representação das práticas sociais pela materialização discursiva, ou seja, os textos. Assim, eles têm a função de representar, bem como explicar e legitimar seus atores sociais.

Para Castilho (2003, p. 73): “a análise da representação dos atores sociais na recontextualização do discurso pode se dar de acordo com a necessidade de se entender as repercussões discursivas nas práticas sociais cotidianas”. Do mesmo modo, cabe ao analista crítico do discurso identificar as melhores

seqüências que possam lhe interessar para aplicar este processo e atingir objetivos positivos. Ainda sobre a recontextualização, entendemos que este processo se torna capaz de adicionar e esclarecer os mais diversos detalhes inerentes ao texto analisado, colaborando para a compreensão dos mecanismos de legitimação do discurso em suas práticas sociais.

Assim, percebemos que um mesmo texto pode ser transpassado por diversos discursos que cooperam, relacionam ou competem entre si para o processo de articulação e desenvolvimento textual. Quando encontramos um discurso de competição, vislumbramos um discurso de antagonismo e protagonismo, de modo que um afirma-se com base na negação de outro. Sobre isso, Ferreira destaca que:

A palavra é uma espécie de arena onde se confrontam valores sociais contraditórios. Os conflitos no interior da língua refletem os conflitos de classe. A atividade linguística implica uma série de coisas, tais como: conflitos, relações de poder, dominação, resistência, luta pela hegemonia do sentido etc. (2005, p. 47-48).

Portanto, compreendemos que o texto, independentemente de sua manifestação ocorrer na modalidade oral ou escrita, corresponde à materialização discursiva dessa luta em que se confrontam valores sociais em busca de uma afirmação em detrimento da negação da outra.

Percebemos ainda que um mesmo aspecto do mundo social pode ser representado através do discurso sobre diferentes pontos de vista, orientando-os através de uma relação dialógica harmônica ou polêmica. Neste ponto, destaca-se aquilo que os estudos em ADC chamam de interdiscursividade, ou seja, a relação de heterogeneidade de um texto articulado e transpassado por diferentes discursos.

Outra categoria importante e bastante trabalhada por Fairclough no significado representacional é a de significado das palavras, pois a construção de determinados significados entra nessa guerra/disputa em busca de uma afirmação hegemônica. Entendemos assim que os significados das palavras e a lexicalização de significados não são individuais, mas articulados entre si, o

mundo e o contexto sociohistórico que se vivencia, podendo a qualquer momento ser desconstruído e contestado socialmente.

Rajagopalan (2003) sustenta que este processo de nomeação corresponde a um ato político, entendendo que toda vez que determinados noticiários expressam um fato utilizando o exemplo: “presidente Pinochet” ou “ditador Pinochet”, como também “MST ocupou terra” ou “MST invadiu terra” traz uma influência midiática para a opinião pública favorável ou desfavorável aos acontecimentos noticiados. Em suma, constitui-se um posicionamento extremamente político e hegemônico, podendo generalizar um discurso que até então expressava opiniões particulares.

Análise de dados

Apresentaremos a análise por nós realizada com o intuito de analisar o processo de legitimação discursiva do Golpe de 2016, representado na revista *Época*, considerando o significado representacional, com a ocorrência da categoria avaliação. Iniciamos com o texto intitulado *Delação de Andrade Gutierrez mostra um belo monte de propinas*, publicado na revista *Época*, em 08 de abril de 2016. Podemos observar que por meio do jogo de linguagem expresso no título do artigo, Daniel Haidar e Vinicius Gorczeski, fazem, de início, referência à construção da usina de Belo Monte, ao afirmar sobre a quantidade exorbitante de propinas envolvendo o governo petista, conforme declaração da Andrade Gutierrez.

Os autores, assim como grande parte da mídia hegemônica, utilizam-se do discurso para traçar com argumentos, uma condenação que ainda não foi sentenciada, porém já está sendo denunciada pela mídia, uma vez que se condena impetuosamente o governo Dilma, colocando-o numa posição desfavorecida, tendo em vista que não lhes oportuna o direito de resposta, conforme preconizado constitucionalmente.

No caso em questão, cabe questionar como os meios de comunicação mais influentes tiveram acesso aos trabalhos judiciais, os quais, em tese, deveriam transcorrer sob forma sigilosa. Neste sentido, conjectura-se que a própria justiça colabora para os vazamentos das informações, na tentativa

(exitosa) de confundir a opinião pública, ou melhor, de gestar um possível inimigo do povo que deve ser ceifado.

A revista *Época*, conforme se evidencia, assumiu um posicionamento favorável com relação ao processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, considerando que, de acordo com as delações premiadas e tantas evidências, amplamente divulgadas pela mídia, o Partido dos Trabalhadores seria a maior organização criminosa que passou pelo poder-político deste país.

Os autores ratificam com ênfase sua tese no decorrer de todo o artigo, com argumentos que, principalmente, estão pautados na delação premiada, que sequer havia sido homologada pelo Supremo Tribunal Federal. O texto se apresenta de forma bastante detalhada, contando com a presença de argumentos e inferências que remetem a outros textos, como os *hiperlinks*, além de trechos *ipsis litteris* da delação premiada de Otávio Marques de Azevedo, ex-presidente da Andrade Gutierrez.

A construção argumentativa da revista acerca do processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff é marcada por muitos recursos de edição que colaboram para dar ênfase às frases de efeito, principalmente negativas, contra o modelo de gestão adotado pelos governos petistas.

(01) **Dilma estava acuada, como de hábito, com mais uma denúncia gravíssima** (HAIDAR; GORCZESKI, 2016).

Toda a expressão aparece em destaque (negrito) no corpo do texto analisado, remetendo-nos à ênfase negativa que a edição atribui à voz da presidenta Dilma Rousseff. Portanto, percebemos a avaliação feita pelos autores, quando afirmam que Dilma está acuada. Aqui vale destacar a acepção dada pelo dicionário Aurélio ao termo ‘acuado’, o qual se classifica como um adjetivo que significa: 1) que está na defensiva ou com medo; 2) em situação de embaraço ou humilhação; e 3) sem saída possível, ou seja, encurralado.

(02) Valter Cardeal, há anos homem de confiança de Dilma no setor elétrico (HAIDAR; GORCZESKI, 2016).

No decorrer do artigo, há marcas avaliativas contra a então presidenta que aparecem num jogo de linguagem que deixa a opinião pública crente de que

realmente não há saída para o plano governamental petista. Ao afirmar que Valter Cardeal é homem de confiança da presidenta Dilma, o leitor já consegue vislumbrar que todas as pessoas próximas a ela estão envolvidas com corrupção, uma vez que essa, na função que exerce, pode ser considerada como líder dos atos ilícitos apresentados.

(03) No discurso, a presidente não rebateu os crimes que são imputados a tanta gente próxima a ela e que, se comprovados, foram decisivos para sua chegada ao poder (HAIDAR; GORCZESKI, 2016).

No excerto (03), percebemos, no termo destacado, como o jogo de linguagem dos autores vai se delineando para levar a população leitora à compreensão de que a chegada da então presidenta ao poder está associada aos atos ilícitos de corrupção, compra de votos, pagamentos de propina, organização criminosa, dentre outros.

(04) Mas a grande matriz de dinheiro sujo foi mesmo a hidrelétrica de Belo Monte, no Pará (HAIDAR; GORCZESKI, 2016).

Mesmo diante de tantas especulações, muitos fatos são apresentados sem provas, porém os jornalistas avaliam que o maior esquema de corrupção do Governo Dilma corresponderia ao caso da hidrelétrica de Belo Monte, no Pará. Inúmeras manifestações desfavoráveis ao Governo Federal são apresentadas ao longo dos textos analisados, como forma de persuadir o interlocutor a acreditar que a presidenta estava envolvida no esquema de corrupção, porém, nenhuma das informações foram comprovadas com documentos oficiais que pudessem gerar uma investigação séria e sem partidarismo.

O segundo texto analisado foi publicado em 27 de agosto de 2016, também veiculado na revista *Época*, sendo assinado por Talita Fernandes, com reportagem de Alana Rizzo, Ana Clara Costa e Bruno Boghossian. Os autores utilizam-se de vários recursos inerentes ao gênero artigo de opinião, trazendo informações e argumentos que possam colaborar com a tese de que o governo é corrupto, de que há uma necessidade urgente de impedimento, tendo em vista

que isso será a solução para o crescimento e para a volta da credibilidade das instituições brasileiras.

O texto divide-se em três partes que vão se entrelaçando para construção representativa e identificativa de uma presidenta que, diante de tantas acusações, começa a se travestir de personagem principal em uma suposta cena teatral, ou seja, o golpe. Os autores, inclusive, iniciam o texto com a expressão “Claquete!”, inerente ao mundo da dramaturgia.

Na primeira parte do texto, apoiando-se na imagem da então presidenta em cima de um palco, coloca-se evidente a ideia de que Dilma começa a se vestir como uma personagem, representada como sendo vítima de um suposto golpe. Os autores questionam o evento, mostrando que os senadores e deputados que votaram a favor do início do processo de impedimento, também estão representando a população, portanto, fazendo o que o povo deseja.

Na segunda parte, denominada de “o desejo”, os autores vão mostrando fatos do cotidiano da presidenta, em que ela, por alguns momentos sai da personagem, quando citam que destratou um repórter na tentativa de dar mais ênfase à postura reprovável de uma chefe de estado que se submete a entrar em uma personagem fictícia, de estar sendo perseguida por seus opositores.

A terceira e última parte do texto mostra como a personagem Dilma vai sendo representada “sem liturgia”, uma vez que, em meio a tantas acusações e conflitos internos, ela continua mostrando-se aparentemente despreocupada, andando de bicicleta pelos jardins do planalto, como se nada estivesse ocorrendo. A figura de uma presidenta desastrada, sem equilíbrio e sem flexibilidade para dialogar é intensificada no jogo de linguagem expresso pelos autores.

Dando sequência ao nosso processo investigativo acerca das representações discursivas do golpe através da categoria de avaliação, percebemos como a mídia hegemônica traçou um discurso negativo que desfavoreceu os governos petistas ao atribuir características que, de alguma forma, estariam ligadas a atitudes ilícitas.

(05) **Perto do desfecho, Dilma atua para documentaristas e se concentra em representar o papel de vítima de um golpe** (FERNANDES *et al.*, 2016).

(06) Dilma estava em cena, literalmente – não mais para se manter no Planalto (FERNANDES *et al.*, 2016).

Nos excertos (05) e (06), podemos perceber que os destaques apontam para uma avaliação pejorativa sobre a presidenta Dilma, visto que a todo momento ela é representada como sujeito que esteja encenando um papel de vítima, porém, não há outra perspectiva possível que não seja reduzida à dramaturgia, já que a postura midiática a condena, antes da sentença oficial.

(07) Ali, em um ambiente fechado, controlado, com decoração avermelhada, aconteceria um comício cenográfico, artificial (FERNANDES *et al.*, 2016).

Outra avaliação negativa, destacada no excerto acima, mostra como a postura presidencial, diante do que ocorre, aparece de forma superficial e cenográfica para representar a então presidenta como uma pessoa que age de forma artificial e indiferente, mesmo diante de tantas acusações.

(08) A presidente da República já deixara de existir; surgia a atriz protagonista de um documentário sobre o “golpe” (FERNANDES *et al.*, 2016).

No excerto (08), a avaliação sobre o fim da era Dilma é bem categórica, visto que os autores mostram como ela se autorrepresenta como uma atriz que emergiu nesse cenário, uma vez que a presidenta não existe mais.

(09) Ela encena a imagem de vítima de um “golpe” (FERNANDES *et al.*, 2016).

(10) Dilma tem extrema dificuldade em reconhecer publicamente seus erros, como a aversão à política, o jeito durão, a obsessão centralizadora e a inexperiência política que impossibilitou o diálogo com o Congresso e o PT (FERNANDES *et al.*, 2016).

O tratamento dado à representação discursiva da então presidenta Dilma é bastante ofensivo, pois em nenhum momento os jornalistas estão preocupados em apresentar provas concretas que possam colaborar na construção argumentativa da tese do texto analisado, mas apenas proferindo avaliações

desfavoráveis ao seu plano de gestão, bem como a condenando pelo crime de corrupção.

Em todo decorrer do texto, conforme evidenciado no excerto (09), a presidenta é mostrada como alguém que estava fingindo uma imagem de vítima, pois não teria a capacidade de assumir seus erros, algo ratificado no excerto (10).

(11) Não se viu ali uma tentativa de incendiar a militância para lutar por sua volta ao poder, resgatar o “projeto do PT” (FERNANDES *et al.*, 2016).

(12) Os discursos também pouco, ou quase nada, lembraram Lula e o reinado do PT no Planalto (FERNANDES *et al.*, 2016).

Em suma, a crítica é enfática ao governo em declínio, pois, conforme mencionado em toda análise, a mídia hegemônica, como braço direito da elite e das grandes corporações brasileiras, já havia condenado a então presidenta, antes que fosse apresentada qualquer possível prova factual.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi analisar o processo de legitimação discursiva do Golpe de 2016, na revista *Época*, tendo em vista o significado representacional, com a ocorrência da categoria avaliação. Para tanto, especificamente, foi necessário descrever, investigar e comparar tais práticas discursivas de legitimação desse evento político midiático, na revista supracitada

Inicialmente, contextualizamos o trabalho, trazendo as questões que impulsionaram esta pesquisa, indagando: como os recursos discursivos constituíram o discurso midiático de legitimação do Golpe de 2016, na revista *Época*. Ademais, buscamos fazer um diálogo com diversos trabalhos que pudessem colaborar para a efetiva compreensão desse fenômeno político midiático aqui analisado.

Contextualizado esse evento político de grande divulgação midiática, partimos para buscar, nos pressupostos teóricos, uma base sólida que nos ajudassem a chegarmos aos nossos objetivos iniciais. Portanto, utilizamos a

Análise de Discurso Crítica, principalmente no que teorizou Norman Fairclough, tendo em vista sua peculiar classificação de discurso e sua clara e profícua proposta teórico-metodológica.

Nesse sentido, analisamos as práticas discursivas de legitimação desse evento, através das ocorrências de avaliação no decorrer da tessitura textual proposto pelos artigos de opinião veiculados na revista analisada. Assim, muitos fragmentos foram discutidos e detalhados quanto ao processo avaliativo, prioritariamente negativo, acerca do Governo Dilma e do Partido dos Trabalhadores.

Ao analisar os dados selecionados, deparamo-nos com os recursos discursivos empreendidos pela mídia hegemônica para informar, muitas vezes de forma equivocada, aos leitores sobre os supostos crimes cometidos pelos governos petistas, tendo em vista a legitimação do discurso da direita brasileira, de que o PT é uma organização criminosa chefiada por Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Em suma, esperamos que a discussão empreendida neste artigo possa despertar para a reflexão efetiva desse evento político, construído e articulado, principalmente com o apoio da mídia hegemônica, haja vista que todo o cenário social que se vivencia na contemporaneidade está intrinsecamente ligado ao golpe como um possível desdobramento, bem como uma atenção especial aos mecanismos inerentes ao uso efetivo da linguagem que colaboram para a construção das relações sociais.

REFERÊNCIAS

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V.S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *Revista Virtual de Estudos das Linguagem - ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/eiGJ3> acesso em: 23 nov. 2019.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 1 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

BRAZ, M.. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 128. p. 85-103. jan/abr. 2017. Disponível em < encurtador.com.br/fioU1> Acesso em 23 nov. 2019

- CASTILHO, M. L. *O discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades: uma abordagem crítico-discursiva*. 308f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2013.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.
- COSTA, N. B.(org.). *Práticas Discursivas: exercícios analíticos*. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FONSECA, F. Mídia, poder e democracia: teorias e práxis dos meios de comunicação. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, jun – dez de 2011, p. 41-69. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n6/n6a03.pdf>> . Acesso em: 13 de maio de 2019.
- FONSECA, P.C.D.; CUNHA, A.M.; BICHARA, J.S. O Brasil na era Lula: retorno ao desenvolvimentismo. *Revista Nova Economia*. Belo Horizonte, n. 23, maio-agosto de 2013, p. 403-428. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512013000200006> Acesso em 23 nov. 2019.
- GUERRA, A. [et al]. *Brasil 2016: recessão e golpe*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.], Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.
- PEZATTI, E. G. Ordenação de constituintes em sentenças declarativas do português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos: Veredas*, UFJF: Juiz de Fora, 2011. v. 15, n. 1, p. 206-221. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-151.pdf> > acesso em: 23 nov. 2019.
- PINTO, R. B. W. S. . A heterogeneidade constitutiva do ethos no editorial português. *Revista Calidoscópio*, UNISINOS: São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 25-32, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6447>> Acesso em: 23 nov. 2019.
- RAMALHO, V. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. v. 8, p. 78-104, 2006/7. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1247>> Acesso em: 10 fev. 2018.

- RESENDE, V de M; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, Modelo Tridimensional à articulação prática: Implicações teórico-metodológica. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185 – 207, jul./dez.. 2004. Disponível em: <encurtador.com.br/arQR2> Acesso em: 27 jul. 2018.
- RESENDE, V de M; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2017.
- RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica e Realismo Crítico*: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.
- ROVAI, Renato. *Golpe 16*. São Paulo: Edições Fórum; Publisher Brasil, 2016.
- SOUZA, J. *A radiografia do golpe*: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.
- VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em: 09/05/2020

Aceito em: 02/07/2020

A articulação do ciberacontecimento via *hashtag* #elenão: produção imagética e remixagem no ciberativismo em rede

Bianca Obregon do Nascimento¹
Eloísa Joseane da Cunha Klein²

Resumo: O presente artigo analisa um caso de ciberacontecimento, a partir de conteúdos que permitem observar a criação, reverberação, adoção massiva e apropriação para movimentos de rua e cobertura midiática da *hashtag* #elenão. Para tanto, tomamos os conceitos de sociedade em rede (CASTELLS, 1999; 2012), visando compreender como instituições e indivíduos tem suas relações transformadas com a crescente complexificação das redes digitais e das tecnologias a elas associadas. Também abordamos o conceito de cibercultura, a partir de Levy (1999) e Jenkins (2008), ciberacontecimento, a partir de Henn (2015), e ciberativismo (QUEIROZ, 2017). Entendemos que ocorre uma produção coletiva, em que a capacidade de registro, edição, montagem e propagação de conteúdos acompanha a discussão pública e dá forma a mobilizações de rua e sua abordagem midiática, por sua vez transformando a produção de acontecimentos.

Palavras-chave: Ciberacontecimento; *hashtag*; Mídias Sociais; Ciberativismo

Abstract: This article analyzes a case of cyber-event, based on contents that allow to observe the creation, reverberation, massive adoption and appropriation for street movements and media coverage of the hashtag # elenão. For this, we take the concepts of society in network (CASTELLS, 1999; 2012), aiming to understand how institutions and individuals have their relations transformed with the growing complexity of digital networks and technologies associated to them. We also address the concept of cyberculture, from Levy (1999) and Jenkins (2008); cyber-event, from Henn (2015); and cyber-activism (QUEIROZ, 2017). We understand that collective production occurs, in which the capacity to record, edit, assemble, and propagate content accompanies public discussion and shapes street mobilizations and their media approach, in turn transforming the production of events.

Keywords: Cyber-event; *hashtag*; Social media; Cyberactivism

Introdução

O dia 29 de setembro de 2018 foi marcado pelas mobilizações que levaram às ruas pessoas que tinham o objetivo de demonstrar seu descontentamento em relação à postura e falas de um dos candidatos à presidência, Jair Bolsonaro, então filiado ao PSL, posteriormente eleito presidente. Os eventos foram articulados a partir da *hashtag* “#EleNão”, propagada de diversas formas por usuários de mídias sociais, variando desde

¹ Bacharela em Jornalismo, graduada pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: biancaobregon0@gmail.com.

² Doutora em Ciência da Comunicação (Unisinos), professora do curso de Jornalismo Universidade Federal do Pampa. E-mail: eloisa.klein@gmail.com.

postagens sérias, com textos e reflexões, chegando até o compartilhamento de memes. A disseminação da *hashtag* possibilitou a conversação coletiva e a aproximação de indivíduos com interesses comuns. Todas essas publicações resultaram no espalhamento da *hashtag*, culminando na realização de atos em diversas cidades, no Brasil e outros países, com organização central através de um grupo de *Facebook* chamado “Mulheres unidas contra Bolsonaro”.

Este texto tem o objetivo de analisar um caso de cibercontecimento articulado através de movimentos de rua e de ações de ciberativismo, tendo em conta especificamente as marcas deixadas pela produção de conteúdo imagético que continham a *hashtag* “#EleNão”, produzido por usuários de mídias sociais. O termo composto que deu origem à *hashtag* (ele não) foi criado a partir das discussões de mulheres que participavam de um grupo de *Facebook*, que em setembro de 2018 se tornou um polo de oposição ao então candidato Jair Bolsonaro. A utilização de *affordances* de mídias sociais, como a *hashtag*, permite a transformação das lógicas de acontecimentalização, com impacto na ação de movimentos sociais, como o feminismo. Analisamos estas transformações tendo por base o estudo da sociedade em rede, via Castells (1999), cibercultura, a partir de Levy (1999) e Jenkins (2008), cibercontecimento (HENN, 2015) e ciberativismo (QUEIROZ, 2017). Também abordamos aspectos teóricos sobre a dinâmica das mídias sociais e como estão presentes em questões contemporâneas de gênero, feminismo e movimentos sociais.

A síntese teórica, tensionada com aspectos derivados da observação empírica, permitiu a construção de eixos para a interpretação analítica, focando num processo de estudo, análise inicial, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação (BARDIN, 2006). Assim, realizamos leituras para compreender aspectos teóricos referentes ao contexto comunicacional presente, o que nos permitiu selecionar o cibercontecimento analisado e as características dos conteúdos de usuários.

Em seguida, trabalhamos com uma observação aberta, não controlada, para evidenciar o tipo de material produzido, o que nos permitiu optar pelo recorte de materiais com ênfase imagética e selecionar as mídias sociais para compor o corpus. Depois disso, coletamos 500 imagens postadas por usuários

do *Facebook* e *Twitter*, a partir da *hashtag* #elenão, dentre os dias 29 de setembro e 25 de novembro de 2018 (data da coleta). Tais materiais foram separados em categorias, de acordo com os tipos de conteúdo e o que eles representavam na articulação do cibercontecimento³.

Neste texto, apresentamos exemplos de três categorias analisadas: 1) articulação de mobilização social via uso de *hashtag*, 2) remixagem e apropriações textuais, 3) cobertura coletiva a partir da incorporação da *hashtag* como agregador e modo de conversação. Com a análise, foi possível observar que os conteúdos postados em mídias sociais dão forma ao cibercontecimento, com forte amparo no uso da *hashtag*, que varia entre articulação para mobilizações, críticas e ironias contra Bolsonaro, apoio ao movimento e a outros candidatos e divulgação de participação nos atos. Tais conteúdos envolvem diferentes tipos de estratégias midiáticas, remixagem, colagem, escrita coletiva e posições individuais e terminam por conformar as lógicas de um cibercontecimento, com impacto na mobilização de rua e pauta midiática.

Organização em redes e cibercultura

A sociedade em redes, segundo Castells (2005. p. 20) compreende “uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores”. Tais redes “geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes”. A sociedade vem moldando a tecnologia a partir de interesses e necessidades, assim como a tecnologia vem moldando aspectos de organização social. Uma marca das sociedades em redes é a descentralização e a flexibilidade, possibilitando a partilha na tomada de decisões, entre diversos “componentes autônomos” (ou nós) que compõem a rede. Segundo Castells (2005), nesta sociedade, as redes de comunicação são indispensáveis.

3 Os resultados completos encontram-se em Trabalho de Conclusão de Curso defendido na Unipampa (NASCIMENTO, 2019). O presente artigo enquadra o estudo numa problemática diferenciada e redefine aspectos da análise.

Nas sociedades informacionais em rede, o paradigma da informação e as redes globais do capitalismo informacional influenciam diretamente a produção econômica, geração de conhecimentos e poder político e militar. Outro fator modificado pela Sociedade em Rede é a sociabilidade e a comunicação. A Sociedade em Rede constitui-se por “indivíduos em rede”, que compõem uma grande comunidade virtual, possibilitada pela comunicação mediada pelos computadores. Há também transformações na audiência, com segmentação cada vez maior de conteúdos e consumo sob demanda, bem como maior crítica e participação. A comunicação tornou-se mediada tanto por pautas locais quanto globais, assim como tornou-se interativa, através do uso da *internet*, quebrando o processo unilateral de produção de conteúdos. Na *internet*, os consumidores também são produtores e este espaço ainda possibilita que o criador de conteúdos possa falar para qualquer lugar do planeta.

As comunidades virtuais mediadas pelas redes tecnológicas são definidas por Castells (1999, p. 443) como “comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses ou fins em comum”. Neste sentido, as comunidades virtuais podem ser utilizadas para propagar, defender e organizar movimentos sociais, com impacto em uma nova forma de militância. A descentralização dos espaços virtuais é um fator que potencializa a participação de pessoas em movimentos sociais, já que ocorre um envolvimento através da *internet*, o que permite alargar o contato entre as pessoas, mesmo que estejam em locais distantes.

Ao tratar do que chama de Redes de Indignação e Esperança, pensando nos movimentos do século XXI, Castells (2012) explica que a mudança social está ligada a uma ação individual e/ou coletiva. A ação é motivada através de emoções, podendo ser elas: raiva, medo, aversão, surpresa, tristeza etc. Esses sentimentos geram uma identificação entre as pessoas e acabam fazendo com que haja um compartilhamento de ideias e formas de agir, o que transforma as pessoas em “indivíduos entusiasmados” (CASTELLS, 2012). Com isso, ampliam-se as formas de organização destes indivíduos, o que só é possível porque as pessoas se conectam através de valores e crenças em comum (CASTELLS, 1999). Henn, Höehr e Berwanger (2012, p.111) ressaltam que “os laços virtuais estão baseados nas ideias compartilhadas e não na aproximação afetiva e social de seus atores”.

Segundo Martino (2014, p.8), os usos das mídias digitais “permitiram inúmeras formas de relacionamentos humanos”, já que os aparatos de suporte físico praticamente somem e todos os dados acabam sendo convertidos em dígitos, que possibilitam que sejam armazenados, compartilhados e convertidos em outros dados. As relações sociais são reiventadas neste espaço de comunicação permanente e aberta, que é entendido como ciberespaço (LEVY, 1999). Nos anos 1940, quando desenvolveu o conceito de “cibernética”, Wiener (1954, p. 23) estava interessado em estudar como determinados comandos de dados poderiam alterar um sistema. Com a “entrada” de informações, havia também uma possibilidade de combinações dentro da memória presente no armazenamento prévio. As combinações resultam em determinado efeito sobre o mundo exterior, ou uma “saída” de informações. Assim, estes sistemas dependem de informações em permanente circulação para funcionar, ou seja, dependem da existência do que depois foi chamado de *feedback*.

O termo “ciber” tem conotação mais ampla na abordagem de Pierre Levy (1999). Se Wiener estava motivado em entender de que forma as trocas de informações afetam um determinado sistema, Levy estava preocupado em conceituar esses espaços que surgiam através dessa troca de dados, ou “redes digitais”, o que ele vai denominar de ciberespaço, se apropriando da palavra inventada por William Gibson, em seu romance *Neuromancer* (LEVY, 1999). Para Levy (1999 p.92), o ciberespaço é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Em sua pesquisa, Martino (2014) explica que Levy acreditava que qualquer pessoa faz parte do ciberespaço assim que acessa a *internet* e participa da troca de informações.

A troca de conhecimentos é característica da inteligência coletiva, acessível por meio do ciberespaço. A fragmentação da inteligência coletiva dá origem ao que Levy (1999, p.119) chama de “universal sem totalidade”, já que cada pessoa pode acessar os dados que compõem a inteligência coletiva, utilizando-os quando necessário e podendo também reconstruí-los, modificá-los ou editá-los de acordo com novos conhecimentos. Porém, não há como obter uma totalidade do conhecimento armazenado no ciberespaço.

Segundo Jenkins (2008), “a inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder”, já que, na cultura da convergência, o indivíduo, antes visto como consumidor, assume um papel importante como participante – tanto na construção de mensagens como de significados novos, a partir das mensagens já recebidas, agregadas às experiências vividas. Esse novo comportamento do consumidor é conceituado por Jenkins (2008) como cultura participativa. Embora o conhecimento não possa ser todo assimilado por cada um dos indivíduos, ele é constantemente acionado nas práticas sociais e isso faz com que se gere possibilidades diferenciadas de produção de conteúdo e participação política.

Apropriação de *hashtags* e remixagem no ciberativismo

A *hashtag* “#Elenão” permite uma configuração de uma rede de conversação e mobilização acerca das eleições, o que acaba por engendrar lógicas de acontecimentalização que permitem tanto uma circulação midiática e jornalística do assunto, como uma retroalimentação dos próprios movimentos sociais que impulsionam a discussão.

A cultura da convergência, gerada através da convergência dos meios, inteligência coletiva e ligada à cultura participativa, coloca os meios de comunicação em um constante processo de transformação. Para além da mudança tecnológica, a transformação abrange também a forma de produzir e consumir informações. Através dessa reconfiguração do processo comunicacional surge o conceito de remix. “O princípio que rege a cibercultura é a “re-mixagem”, conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação a partir das tecnologias digitais” (LEMOS, 2005, p.1).

A remixagem permite a criação e apropriação de conteúdos de forma livre, por indivíduos que antes eram apenas consumidores de informações, possibilitando a inteligência coletiva e o “universal sem totalidade”, já que o lema da cibercultura é a informação livre. “Por remix compreendemos as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre” (LEMOS, 2005, p.1 e 2). Com “a liberação do pólo da emissão, o princípio de conexão em rede e a

reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais”, podemos observar que a cibercultura está vinculada aos processos de remixagem.

A dimensão da organização motivada pela *hashtag* #EleNão aciona características da Sociedade em Rede, como a ampla articulação das atividades sociais com as tecnologias de informação e comunicação. Também se observa que tal movimento acontece como parte do ciberespaço e da cibercultura. Cada propagador da *hashtag* agrega informações, permitindo que se observe elementos da inteligência coletiva. A atuação do público, ao criar seus próprios materiais e repercutir conteúdos midiáticos, ao invés de se portar apenas como consumidor, também permite observar elementos da cultura da convergência, pois os materiais contemplam informações de mídias já existentes, materiais autorais em diversos formatos, como texto, imagens criativas, fotografias, comentários, vídeos.

Na sociedade em rede, a *internet* também atua como espaço contemporâneo de lutas. Nesse sentido, Castells (2012, p.129) ressalta que “embora esses movimentos geralmente se iniciem nas redes sociais da *internet*, eles se tornam um movimento ao ocupar o espaço urbano”. Os movimentos motivados por causas civis e políticas que se organizam na *internet* frequentemente engendram “ciberacontecimentos” (HENN, HÖEHR E BERWANGER, 2012). O ciberacontecimento se caracteriza pela repercussão de fatos, versões, testemunhos, opiniões através de dispositivos conectados à *internet*, gerando um volume informativo capaz de criar lógicas acontecimentais próprias, tensionando também a mídia tradicional.

Em geral, o jornalismo é responsável por transformar acontecimentos em narrativas (HENN; OLIVEIRA, 2015, p. 83 e 83). Entretanto, com a consolidação das redes sociais, o jornalismo tem sido tensionado, já que se utiliza da *internet* para construir e significar acontecimentos, papel que antes era exclusivo do jornalismo. A organização social através das redes sociais na *internet* expande o conceito de acontecimento. Henn e Oliveira (2014, p.42) explicam que os ciberacontecimentos “são acontecimentos que tem as redes na *internet* como lugar de constituição e, por conta disso, incorporam sua natureza: alta conectividade, compartilhamentos e propulsão intensa de sentidos”. Essas

características são tratadas por Henn (2015, p.208) como “marcas do ambiente digital”, intrínsecas ao ciberacontecimento.

Os tensionamentos trazidos ao jornalismo pelos ciberacontecimentos acabam quebrando a linearidade da produção jornalística. Os processos de comunicação advindos do meio digital evocam uma característica horizontal, sem a presença de lideranças (HENN, 2015, p. 211-212). Entretanto, no próprio decorrer dos movimentos surgem lideranças, que podem aparecer na forma de vozes em destaque. No caso analisado, o grupo Mulheres Unidas contra Bolsonaro se torna uma voz inicial, potente, que se destaca em relação às mobilizações, mesmo que as administradoras do grupo não sejam responsáveis pela organização de todos os atos decorrentes do uso da *hashtag*. É importante perceber que as vozes em destaque podem representar instituições, coletivos, ativistas anônimos.

A existência de uma articulação horizontal também é uma singularidade dos movimentos sociais organizados através das redes sociais. Henn (2015) categoriza os ciberacontecimentos entre mobilizações globais (movimentos organizados a partir da *internet* que tomam as ruas), protestos virtuais (seu foco é dentro das redes digitais), exercícios de cidadania (englobam questões públicas referentes à cidadania), afirmações culturais (trata sobre comunidades geralmente invisíveis na mídia hegemônica), entretenimentos (estratégias de visibilidade e sucesso através das mídias digitais) e subjetividades (ressignificação dos ritos de passagem como algo a ser exposto na mídia). O movimento da *hashtag* #EleNão, objeto analisado neste trabalho, se caracteriza como mobilização global, marcada pela saída das pautas organizadas nas redes sociais para as ruas. Tal vazão depende da ocupação de espaços públicos. “As *hashtags* migram das redes digitais para as ruas e retornam redimensionadas em processos praticamente simultâneos” (HENN, 2015, p.214).

Neste contexto, as redes digitais são utilizadas como militância e organização de movimentos sociais já que, segundo Maffesoli (2009), a *internet* possui um papel de “praça pública”. As mobilizações organizadas e motivadas no ciberespaço possuem três categorias:

[...] a primeira está relacionada com a conscientização e promoção de uma causa, com a difusão de informações e eventos quebrando o bloqueio dos meios de comunicação tradicionais hegemônicos, agindo como meio alternativo de informação; a segunda envolve a organização e mobilização a partir do uso da *Internet*, tendo em vista uma determinada ação; e a terceira é a da ação e reação, com o chamado hacktivismismo ou ativismo hacker, que engloba vários tipos de ações, como apoio on-line, invasão ou congestionamento de sites (VEGH, 2003, apud QUEIROZ, 2017, p. 3)

Queiroz (2017) ressalta que os ativistas enxergaram nas redes sociais um mecanismo de comunicação para a organização e mobilização em que não há um centro identificável, pois há uma característica de horizontalidade, e as informações podem ser compartilhadas e acessadas com rapidez. Por isso, as redes sociais podem ser utilizadas para organização ou engajamento de movimentos como também para difusão e transmissão de informações acerca das pautas reivindicadas (QUEIROZ, 2017, p.4). Outro fator importante do ciberativismo é a viralidade, já que esses movimentos se iniciam nas redes sociais e motivam diversos grupos de ativistas a se mobilizar. “Isso se dá não apenas pelo caráter viral da difusão das mensagens em si, particularmente das imagens de mobilização, mas em função do efeito de demonstração dos movimentos, que brotam por toda parte” (QUEIROZ, 2017, p.4).

Com base em Castells, Queiroz (2017) analisa que ao enxergar outras pessoas se mobilizando por pautas em comum, os indivíduos se inspiram, motivam-se por sentimentos de indignação, ou esperança de mudança. Assim, é possível a expansão destes movimentos, que podem se tornar como mobilizações globais (HENN, 2015), sobre as quais não se consegue ter controle.

O cibercontecimento tensiona o jornalismo para uma reformulação de suas práticas, já que a partir da *internet* o jornalismo precisa dividir seu papel de construtor de narrativas e significados com atores das redes digitais. Nesse contexto, “surgem novas formas daquilo que fora chamado de jornalismo alternativo ou independente, em que outras modalidades de narrar são experimentadas” (OLIVEIRA; HENN, 2014, p. 43). Uma característica do jornalismo alternativo sempre foi seu caráter contestador e de resistência

política. Segundo Klein (2008, p. 62), um ponto decisivo para a compreensão do jornalismo alternativo é a “condição de ação social”.

A *internet* potencializa a organização social e a busca pelo conhecimento. Um exemplo disso foi o aumento de 86,7% na busca da palavra feminismo no Google, entre 2014 e 2015 (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Esse aumento da procura pela palavra feminismo não é um fato isolado, sendo assim, se torna necessária a observação da construção dos movimentos feministas dentro das redes sociais. Oliveira e Silva (2016, p.5) notam que “a construção de blogs, páginas feministas, sites etc. também têm um papel de destaque na agregação e formação desse feminismo contemporâneo”.

Assim como outros movimentos sociais têm se utilizados das redes digitais para organização e divulgação de informações, não é diferente com o feminismo. Malcher (2016, p.8) explica que a *internet* tem sido um espaço de luta política contemporânea, onde é possível atribuir um capital de visibilidade para pautas feministas, que antes só tinham espaço quando mulheres se reuniam para debater ou pesquisar. O uso da *internet* possibilitou a ampliação de informações referentes ao feminismo, permitindo um debate mais abrangente.

O feminismo é caracterizado através de momentos históricos, ou ondas. Enquanto a primeira onda do feminismo – no fim do século XIX – ficou marcada pela luta do direito ao voto pelas mulheres, na década de 1960, a segunda onda teve como principal objetivo a liberdade e autonomia das mulheres. Já os anos de 1980 podem ser considerados uma fase na qual as feministas reivindicaram diversos direitos das mulheres (PINTO, 2009). Através do uso da *internet* para a divulgação de informações referentes ao feminismo e a incorporação das redes digitais para a organização e mobilização do movimento feminista, pode-se conjecturar a existência de uma quarta onda do feminismo. Para Rocha (2017, p.77), “fomentar a massificação do feminismo é a essência da quarta onda do movimento”, que “serve-se da configuração de e na rede para propagação e popularização do movimento”. É o que se observa no caso de ciberativismo feminista que resultou na articulação do grupo Mulheres Unidas contra Bolsonaro, onde se gerou a *hashtag* #elenão, com fluxo informacional nas redes, relatos de experiência e mobilização nas ruas que se caracterizam como “ciberacontecimento”.

Análise de lógicas de conteúdos articulados pelo movimento “#EleNão”

Neste item, analisamos usos da *hashtag* #elenão para a organização de movimentos, na forma de ciberativismo e com produção coletiva de conteúdos e mobilizações nas redes e nas ruas, caracterizando um ciberacontecimento. A coleta de dados teve por base a participação pessoal em grupos nas redes sociais, no ato das mulheres contra Bolsonaro em São Borja, Rio Grande do Sul, e também a partir da visualização das postagens que estavam sendo feitas com a *hashtag* “#EleNão”. Com isso, identificamos características gerais, que nos auxiliaram a buscar a bibliografia básica para estudar acerca de tais fenômenos.

A partir das leituras feitas, notamos a relevância da organização e mobilização de eventos vinculada à replicação da *hashtag* na *internet*, assim como a cobertura e a apropriação de imagens com base na utilização e disseminação da *hashtag* “#EleNão”. Com isso, partimos para uma coleta de dados mais ampla, sistemática. Usamos as ferramentas de busca avançada do *Twitter* para acessar as postagens que utilizaram a *hashtag* “#EleNão” junto com a publicação de imagens. O *Facebook* foi utilizado apenas para a observação inicial do grupo “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro”, bem como para pensar as lógicas de engajamento e organização social em redes. O *Instagram* foi utilizado para a observação não controlada, mas não para a coleta de dados, pois a pesquisa na plataforma é limitada e, passado um mês da eleição, já não era possível acessar as publicações que faziam uso da *hashtag*.

Articulação de mobilização social via uso de *hashtag*

Em 2018, durante a campanha eleitoral para presidência do Brasil, parte das eleitoras mulheres, descontentes com o discurso pregado pelo então candidato Jair Bolsonaro (PSL), posteriormente eleito presidente, criaram um grupo na rede social *Facebook*, denominado “Mulheres unidas contra Bolsonaro”. O grupo chegou a reunir mais de dois milhões de perfis, em um espaço no qual as pessoas explicitaram seus sentimentos e opiniões em relação ao discurso produzido pelo então candidato (BECKER, 2018). O medo era

expresso em diversas publicações e envolviam não só mulheres, como também negros e LGBTs, que também se sentiam discriminados pelas falas do então candidato (EL PAÍS, 2018).

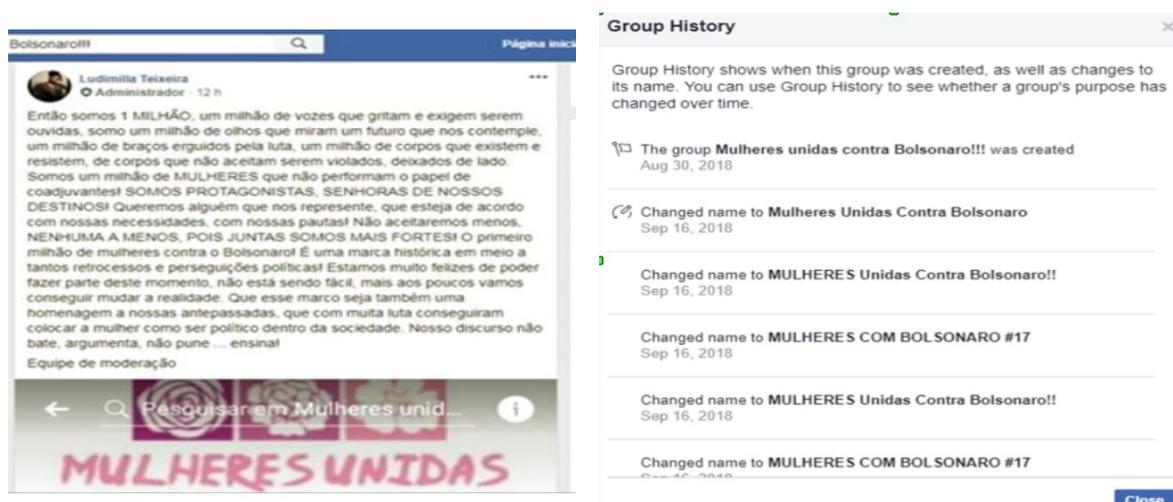
Neste grupo evidencia-se, portanto, uma organização coletiva, pautada no medo e revolta em relação a um tipo de discurso, que uniu pessoas de pensamento contrário ao do então candidato. Observa-se um objetivo diferente da maioria dos movimentos políticos: o movimento não se pauta através do apoio a um partido e/ou candidato, mas sim contra. Embora isso, aparecem trocas de ideias sobre opções para votar, também pautadas pela esperança de não permitir a eleição de Bolsonaro. As emoções partilhadas desencadearam um compartilhamento de ideias e perspectivas entre as pessoas. Esse compartilhamento é característico dos “indivíduos entusiasmados” (CASTELLS, 2012). É o que se nota pelos exemplos abaixo, quando se observa a vivência da exclusão do grupo familiar e a busca por contatos para uma mobilização, com o intuito de não permitir a eleição do então candidato.



Fotografias de telas coletadas pelas autoras a partir do grupo “Mulheres unidas contra Bolsonaro”, 25/11/2018.

Através da criação do grupo e da conversação coletiva foi possível dar origem à *hashtag* “EleNão”⁴ – peça chave para a organização dos eventos que ocorreram no dia 29 de setembro de 2018, em todo o Brasil e também algumas cidades do exterior. Castells (2012) afirma que a *internet* é um espaço livre e sem centro identificável e que mesmo assim é possível existir uma coordenação. É o que se pode ver no caso da *hashtag* “#EleNão” e eventos que o sucederam, como uma proposta horizontal de organização social. Não havia uma página exclusiva que organizasse todos os eventos. O engendramento das ações do grupo teve origem na *internet*, de forma descentralizada, o que potencializa ainda mais a participação das pessoas, que usavam seus próprios perfis e várias mídias sociais para convocar para atos e disseminar a *hashtag*.

Ao tratar do ciberativismo, Queiroz (2017) menciona a divulgação de informações para a promoção de uma causa, a organização de mobilização a partir da *internet*, observados no caso analisado (como pode-se observar na figura abaixo). Queiroz também menciona o hacktivismo ou a invasão de sites. No movimento #EleNão”, este hacktivismo ocorre como ação de militância contrária à iniciativa das mulheres. Quando já contava com 2,4 milhões de membros, o grupo “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro” foi invadido e hackers modificaram diversas vezes o nome do grupo para “Mulheres Com Bolsonaro”.



Fotografias de telas coletadas pelas autoras a partir do grupo “Mulheres unidas contra Bolsonaro”, 25/11/2018.

4 O movimento Ele Não está catalogado na Wikipédia. Na página, consta a informação de que a *hashtag* foi criada em 12 de setembro de 2018, junto à criação do grupo de Facebook com mesmo nome.

A ascensão da *hashtag* “#EleNão” que, somente no *Twitter*, teve mais de um milhão de menções em 12 dias, se deu através da organização e mobilização através das redes sociais, bem como o grupo “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro”. Através desse grupo, pode-se notar o que Recuero (2012) chama de conversação em rede, que é a possibilidade de uma construção coletiva de compartilhamento de ideias. A ação de ciberativismo ocorre com atores engajados e outras pessoas dispersas, que colaboram postando informações, compartilhando sobre a existência de eventos ou destacando a *hashtag* em fotos de perfil de mídias sociais.

As ações dos usuários possibilitam a organização de um ciberacontecimento. Nesse sentido, as manifestações só foram possíveis devido à organização online de coletivos e perfis que motivaram a saída das pessoas para as ruas. Ao mesmo tempo, nota-se a incidência da técnica sobre as possibilidades de ações dos indivíduos. O grupo foi organizado por mulheres, mas há um limite na confiabilidade do sistema, que é invadido, o que faz com que os objetivos de organização sejam corrompidos.

Remixagem e apropriações textuais para construção de imagem

Na coleta de materiais realizada sobre o período de 15 de setembro a 28 de outubro de 2018, observou-se uma presença considerável de postagens com a qualidade da remixagem, que contempla apropriação, desvios e criação (LEMOS, 2005, p.1-2). Estas características estão presentes de forma evidente nos posts coletados, pois foi nota-se a recorrência de publicações com apropriações de obras artísticas, literárias, cinematográficas para divulgar a *hashtag*, ou conteúdos referentes ao debate gerado a partir desta.

Nos casos trazidos para exemplificação, temos referência ao desenho animado *Meninas Super Poderosas*, à personagem de quadrinhos Mafalda e ao filme *Harry Potter*. Quando observados separadamente, cada uma das referências trazidas para a composição das imagens tem uma história, que remete à luta motivadora da *hashtag*, sendo ou por força feminina, ou pelo

caráter contestador e de luta contra injustiças. Ainda nesses casos, além da referência a obras já conhecidas, há também uma apropriação como forma de criação livre, já que são inseridas nas imagens a *hashtag* e rostos de personalidades que fazem parte da conjuntura política na qual a *hashtag* foi criada.



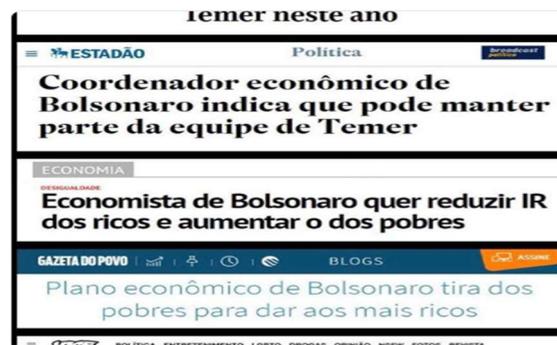
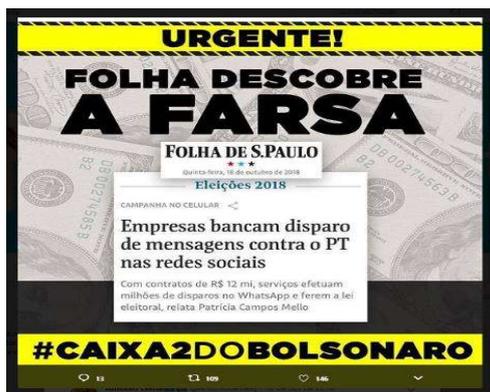
Fotografias de tela coletadas pelas autoras a partir de tweets que utilizavam a *hashtag* “#EleNão”, imagens remix com apropriações artísticas.

Outros exemplos de imagens remix foram as montagens com a figura de Hitler fazendo comparações a Jair Bolsonaro. Essas imagens necessitam de um conhecimento histórico prévio acerca da atuação e do discurso de Hitler para que haja entendimento do que se trata a referência de comparação. O fato de cada símbolo utilizado para a construção da imagem já ter um significado prévio é uma característica da remixagem. Assim como nas imagens de apropriações artísticas, é preciso o conhecimento acerca da historicidade dos elementos utilizados e do contexto e atitudes de cada personagem – ou obra – referentes às pautas trazidas pelo movimento da *hashtag* “#EleNão”, como o machismo, o racismo e a homofobia.



Fotografias de tela coletadas pelas autoras a partir de *tweets* que utilizavam a *hashtag* “#EleNão”, apropriações simbólicas a partir de comparações entre Hitler e Bolsonaro.

Também foi percebido na coleta de dados que o *print screen* era utilizado para o compartilhamento de manchetes de assuntos referentes as eleições e a Bolsonaro. Nesse caso, o elemento da remixagem é claramente observado já que os usuários utilizavam o mecanismo do *print screen* para capturar a imagem da manchete que o interessava, e através do elemento de colagem era possível reunir as imagens coletadas em uma única a ser publicada.



Fotografias de telas coletadas pela autora a partir de tweets que utilizavam a *hashtag* “#EleNão”, exemplificam o uso do *print screen* como mecanismo da remixagem na propagação de manchetes.

Tal recurso utilizado pelos atores das mídias digitais permite algumas reflexões problemáticas para a comunicação. Apesar da apropriação e ressignificação proposta pela remixagem, essas publicações apenas trazem informações contidas nas manchetes e mesmo estando demarcado na imagem o nome do jornal no qual a notícia foi publicada, não há nenhum link que remeta à notícia completa. Esse tipo de prática pode levar a uma desinformação no lugar de disseminar informações, já que não há a leitura completa da notícia com suas fontes e seus desdobramentos.

Cobertura coletiva a partir da incorporação da *hashtag*

Observa-se a incorporação visual da *hashtag* a partir de temas de perfis e de ilustrações que usam a *hashtag* como constituição imagética. As ilustrações e os memes na *internet* observados no decorrer da coleta sistemática de dados foram marcantes devido a sua recorrência. A ilustração com a frase ‘Ele Não’, com um arco-íris abaixo, representa a força de uma ilustração na identificação

de um movimento ou uma tribo no ciberespaço, podendo tomar forma e sair para o espaço urbano. Além de ser a imagem que representou o movimento do “#EleNão” com o maior número de aparecimento em nossa coleta de dados, essa ilustração também se transformou em produtos comercializados após as mobilizações e em cartazes e faixas que foram vistas durante os atos do dia 29, data dos atos nacionais. Essa exemplificação reforça a afirmação de Maffesoli (1998) sobre a importância das imagens para a identificação e o compartilhamento de sentimentos e experiências na sociedade tribal.



Fotografias de telas coletadas a partir de tweets que utilizavam a *hashtag* “#EleNão”, a ilustração mais recorrente na coleta de dados, ficou conhecida como símbolo do movimento ‘#EleNão’.

Além do compartilhamento de sentimentos e mensagens, a *hashtag* também foi usada como forma de divulgação das mobilizações que seriam realizadas. É importante ressaltar que não havia uma única página de organização a todos os eventos realizados, mas sim uma organização horizontal, onde cada cidade criou sua própria mobilização. Castells (2012) fala sobre a organização horizontal de mobilizações, o que potencializa a participação dos indivíduos, sendo simultaneamente locais e globais tais manifestações.

O conceito de cibercontecimento permite pensar que a *internet*, além de ser utilizada como forma de motivação, organização e divulgação, é também um meio de construir e significar acontecimentos. Se antes apenas o jornalismo era responsável pela cobertura e disseminação de informação, com a *internet* os próprios atores das mídias digitais incorporam o papel de cobertura e circulação de informações, como trata Jenkins (2008).

Observamos, a partir das imagens coletadas que durante os atos do dia 29 de setembro, as próprias pessoas que participavam das mobilizações

atuavam em suas redes fazendo uma espécie de cobertura dos eventos no contexto ao qual estavam inseridos.



Fotografias de telas coletadas pelas autoras a partir de tweets que utilizavam a hashtag “#EleNão”, exemplificam o uso da hashtag como um mecanismo de cobertura das mobilizações.

Essas coberturas possuem um papel importante na disseminação das informações, já que não se depende exclusivamente da mídia tradicional para dar voz aos movimentos. Entretanto, há questionamentos sobre a falta de um profissional do jornalismo para mediar as informações publicadas. A maioria das imagens analisadas tinham fotos dos atos, mas sem maiores informações sobre o número de participantes, por exemplo.

Considerações finais

As postagens de usuários de mídias sociais permitem observar características comuns nas lógicas de produção de conteúdos, como a ênfase para a produção visual, o espalhamento da *hashtag* e a remixagem, além da apropriação interessada de fragmentos de informações jornalísticas. Outras características remetem ao trabalho de ciberativismo, como a utilização da conversação em rede para estratégias de participação e mobilização, a divulgação de uma causa, bem como a procura de desenvolvimento de eventos de rua. Estas características, combinadas, permitem-nos compreender o caso do movimento ancorado pela *hashtag* #elenão como produtor de uma agenda de

discussão e como promotor de um ciberacontecimento, pautado pela articulação da contestação pública de um candidato.

Embora a remixagem tenha como característica e objetivo a possibilidade de recriação, apropriação e ressignificação oportunizando que o ciberespaço seja um local de compartilhamento de informações e de lugar espaço de fala aos indivíduos que não possuem voz na mídia hegemônica, existem muitos aspectos que se comprometem através dessa prática. A noção de autoria e a falta de checagem de informações foram as principais características observadas na análise de dados através do ciberacontecimentos da *hashtag* “#EleNão”.

É possível observar que os conteúdos postados em mídias sociais dão forma ao ciberacontecimento, com forte amparo no uso da *hashtag*, que varia entre articulação para mobilizações, críticas e ironias contra Bolsonaro, apoio ao movimento e a outros candidatos e divulgação de participação nos atos. Tais conteúdos envolvem diferentes tipos de estratégias midiáticas, remixagem, colagem, escrita coletiva e posições individuais e terminam por conformar as lógicas de um ciberacontecimento, com impacto na mobilização de rua e pauta midiática.

Há uma imprevisibilidade da circulação, mesmo que se observe a ocorrência de partilha de experiência, lembrança histórica, circulação noticiosa por meio de apropriação por imagem e a remixagem de conteúdos. A rapidez da circulação e o fato de os usuários não dominarem uma compreensão geral sobre os conteúdos produzidos remete a características do ciberacontecimento. Contraditoriamente, apesar da grande circulação resultar em uma acontecimentalização de impacto público, ocorre a formação de contra-circuitos, como a reafirmação do candidato pela criação da *hashtag* oposta ao caso aqui estudado (#elesim). A própria invasão e eliminação temporária do grupo gerador da *hashtag* mostra a reverberação para fins não controlados, reforçando suas características de ciberacontecimento.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Com *internet*, feminismo está em alta entre as jovens, diz especialista. *Agência Brasil*. 08/03/2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/com-internet-feminismo-esta-em-alta-entre-jovens-diz-especialista>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BECKER, Fernanda. “Mulheres Contra Bolsonaro”, os dilemas de ser ativista no Facebook. *El País Brasil*. 21/09/2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/18/politica/1537306482_201081.html
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra: 1999.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 228 p. Disponível em: < encurtador.com.br/dopO7 > . Acesso em: 03 nov. 2018.
- EL PAÍS. O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays. *El País Brasil*. Publicado em 7/10/2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html
- HENN, Ronaldo Cesar; HÖEHR, Kellen Mendes; BERWANGER, Gabriela Inácio. *Transformações do acontecimento nas redes sociais: das mobilizações contra a homofobia à crise de dupla sertaneja*. Brazilian journalism research, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 148-164, jun. 2012. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/392>.
- HENN, Ronaldo. *Seis categorias para o ciberacontecimento*. In: NAKAGAWA, R. M.; SILVA, A. R. (Org.). *Semiótica da Comunicação II*. São Paulo: INTERCOM, 2015. v. 2, p. 208-227.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo, SP: Aleph, 2008
- KLEIN, Eloisa Joseane da Cunha. *Nas veias do jornalismo, a política: resistência à ditadura no Informação*. Dissertação (mestrado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: < <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/nas%20veias%20do%20jornalismo.pdf> >
- LEMONS, André. *Ciber-Cultura-Remix*. In: Seminário “Sentidos e Processos”, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: Itaú Cultural, ago. 2005.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo. Editora 34, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *A república dos bons sentimentos: documento*. São Paulo: Iluminuras : Itaú Cultural, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1998.
- MALCHER, Beatriz. *#Feminismo: ciberativismo e os sentidos da visibilidade*. In: ENCONTRO ANUAL DE ANPOC, 40., 2016. Anais... Caxambu, MG. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st05-8/10165-feminismo-ciberativismo-e-os-sentidos-da-visibilidade/file>
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- OLIVEIRA, Bárbara Nascimento de; SILVA, Franciele Jacqueline Gazola da. *Feminismo nas mídias sociais: atualidades e potencialidades*. In: Seminário Nacional De Sociologia

Da Ufs, 1., 2016, Sergipe. Anais... Sergipe: [s.n.], 2016. p. 796-809. v. 1. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs/article/download/6079/5092> >

OLIVEIRA, Felipe Moura de; HENN, Ronaldo C. *Jornalismo e movimentos em rede: a emergência de uma crise sistêmica*. Revista FAMECOS (Online), v. 22, p. 20560, 2015.

OLIVEIRA, Felipe Moura de; HENN, Ronaldo C. *Movimentos em rede e ocupação do espaço público: limites e possibilidades ante a crise do jornalismo*. Contemporânea (UFBA. Online). , v.12, p.39 , 2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em:

QUEIROZ, Eliani de Fátima Covem. *Ciberativismo: a nova ferramenta dos movimentos sociais*. Panorama, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 2-5, jan. 2017. Disponível em:< <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/view/5574> >

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede*. Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na *internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROCHA, Fernanda de Brito Mota. *A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital*. 2017. 137f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em ciências sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1954.

WIKIPÉDIA. *Movimento Ele Não*. Wikipédia. Disponível em: encurtador.com.br/cqvCN.

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 17/08/2020

“Temos que nos equipar com uma outra bagagem retórica, teórica, metodológica, epistemológica para darmos conta das discursividades, hoje”

Entrevista com Antonio Fausto Neto

Por Eloisa Klein¹



Foto: UEPB

¹ Jornalista e professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Unijuí. E-mail: eloisa.klein@gmail.com

* Esta entrevista foi realizada oralmente no dia 21 de agosto de 2020 e posteriormente transcrita pela entrevistadora.

Nesta edição, entrevistamos o professor Antonio Fausto Neto, titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com ampla atuação na área de pesquisa de semiótica, comunicação e análise de discursos. Atualmente, é presidente do Centro Internacional de Semiótica e Comunicação (CISECO). Fausto Neto se graduou em jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1972), é mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília (1977), doutor em Sciences de la Communication et de L'information, pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - França (1982), e realizou pós-doutorado na UFRJ (1990). Também já foi professor na UFRJ, UFPB, UnB e PUC-Minas. Na vasta trajetória de pesquisa, destacam-se os livros: *Mortes em derrapagem* (1991); *O impeachment da televisão* (1995); *Ensinando à TV Escola* (2001); *Desconstruindo os sentidos?* (2001); *Lula Presidente - Televisão e política na campanha eleitoral* (2003); *O mundo das mídias* (2004).

Nesta entrevista, o professor fala sobre o contexto histórico das pesquisas de análise de discurso e semiótica no campo da comunicação e no estudo das mídias. Também analisa as transformações das perspectivas metodológicas e teóricas, tensionadas pela imagem e audiovisualidades. Por fim, reflete acerca da necessidade de se pensar abordagens de análise de discurso que contemplem as mudanças em curso, provocadas pelo uso das tecnologias digitais e pelo borramento dos circuitos produzidos por produtores e receptores de conteúdos.

Pergunta: *Como historicamente a Análise de Discurso e a Semiótica contribuem para o desenvolvimento de pesquisas sobre mídia e comunicação?*

Antonio Fausto Neto: Os estudos sobre análise de discursos têm toda uma etapa preliminar à sua convergência com a comunicação, com a pesquisa sobre fenômenos discursivos mais situados no âmbito dos textos literários e linguísticos. Foi uma fase preliminar à semiótica dos discursos midiáticos, marcada pela presença de vários autores, mas podemos destacar Roland Barthes, um dos grandes precursores da análise textual. Barthes estava

preocupado com as questões dos discursos relacionadas com retórica, gramática, gênero e, posteriormente, antes de falecer, com questões enunciativas – aparecendo, ainda que de forma latente, a problemática da ideologia. Há uma longa etapa da pesquisa envolvendo a semiologia, de “primeira geração”, focada no estudo dos discursos em produção.

É neste contexto que, além dos estudos de Barthes, aparece o conceito de “contrato de leitura”, tematizado inicialmente com outra designação por Umberto Eco, quando trata da questão do “leitor ideal”. Eco estudava textos literários em que se manifestava a existência deste tipo de leitor. O texto em produção já engendra o *outro* a quem se dirige. Estas preocupações aparecem em estudos posteriores de Eliseo Verón, voltados para discursos midiáticos. Verón aprofunda a noção de “contrato de leitura”, buscando entender e descrever como se engendra o vínculo entre produtores e receptores na especificidade dos discursos jornalísticos, publicitários, televisivos, etc. A questão do vínculo com o outro só se estabelece quando se pensa uma “engenharia discursiva”, que contempla o processo interacional envolvendo estes dois pólos. Evidentemente não se tratava ainda de uma semiótica da recepção, mas de uma preocupação com a existência de alguma coisa que emergia como a figura da recepção, um componente que depois foi contemplado de forma mais sistemática, no âmbito da análise de discurso.

Pergunta: *A análise dos discursos midiáticos parte, então, das preocupações linguísticas?*

Antonio Fausto Neto: É muito importante destacar o marco linguístico na primeira etapa dos estudos de discursos, porque foi graças à contribuição seminal da sociolinguística e da literatura que se tomaram os pressupostos teóricos e as ferramentas analíticas para que se pudesse estudar aquilo que seria o discurso em produção – considerando-se que o discurso em produção também trabalhava o discurso em recepção por um longo tempo, ainda que de modo inferencial e, em termos, menos empírico. A matéria-prima era a manifestação linguística do discurso em produção, na forma textual, tomando a

linguística como uma referência do trabalho do funcionamento discursivo. É graças a todo esse equipamento adquirido destes dois campos – os estudos linguísticos e de inspiração sociolinguística – que se funda e se desenvolve, ao longo de 30 anos, a análise do discurso, que posteriormente vai se diversificando em vários tipos de orientações, tendo por base as teorias iniciais, as metodologias em curso e a emergência de novos objetos, como os discursos midiáticos. Existe um cenário mais abrangente, apenas estou configurando um ponto de partida para dizer que o marco dos estudos de discursos é o marco do funcionamento linguístico, tendo em conta pesquisas que envolviam aspectos de modalidades, vocabulário, retórica, etc.

Pergunta: *Mas a abordagem é atualizada ao longo do tempo?*

Antonio Fausto Neto: Há duas viradas importantes na análise de discurso, quando ela deixa de ser só uma preocupação *stricto sensu* linguística, ou sociolinguística, quando irrompe a questão da imagem. Os analistas de discurso haviam desenvolvido toda uma problemática de estudos dos discursos inspirados na questão da imanência dos textos, onde aparece a importância das “gramáticas”, que constituíam o modo de existência dos discursos. Vale recordar que por longos anos há uma prevalência de textos permeados por fundamentos linguísticos, segundo a perspectiva verbal. Porém, em uma etapa posterior, com o aparecimento das audiovisualidades, observa-se um deslocamento do interesse da pesquisa para a questão da imagem, algo que envolveria outra retórica, outra gramática, com a necessidade de se produzir uma ferramenta analítica que contemplasse os estudos de imagem, como a semiótica da imagem e toda uma linha de trabalho. Não se tratava de uma aplicação das teorias e metodologias voltadas para estudos verbais para a imagem, algo que se tentou fazer, mas sucumbiu, dada a irrupção da imagem, especialmente nos enunciados relacionados aos discursos políticos e várias modalidades de discursos midiáticos. Isso tudo é contemporâneo das transformações das mídias. A grande matéria-prima da análise do discurso era sua manifestação segundo linguagem verbal (seja discurso político, discurso literário, discurso científico, etc). É verdade que os primeiros estudos de análise de discurso do

campo da comunicação também tiveram na linguagem verbal seus primeiros ensaios. Evidentemente que isso é um marco fundamental, porque nos dá condição de sair da ótica do funcionalismo (pesquisa de efeitos, calcados na tradição da “research communication”), para nos deslocar para vertentes da linguística, sociolinguística e pragmática, quando se funda um outro capítulo dos estudos de comunicação, onde as matérias de retaguarda, analíticas e teóricas, inspiram-se nos estudos estruturalistas, que contribuíram para outra abordagem de análise, no caso, as leituras sobre manifestações ideológicas, tendo sempre os textos como referência de análise.

Pergunta: *E quanto às análises focadas nas mídias?*

Antonio Fausto Neto: Os primeiros trabalhos de análise de discurso sobre comunicação midiática são estudos que se voltaram ao texto verbal. Ou seja, você tem como grande referente de tudo isso, além de Roland Barthes, que influenciou o avanço da semiologia no contexto latino, Edgar Morin, que fundou um centro de estudos de comunicação de massas (CECMAS), em Paris, que por longo anos deu o tom da contribuição estrutural para análise de fenômenos de comunicação. Por este centro passaram várias gerações de pesquisadores, inclusive brasileiros, e muitas edições da revista *Communications* foram editadas em português, pela Vozes. Estes trabalhos traziam a análise de vários discursos, como fílmico, publicitário, político, jornalismo, música, turismo, etc. O centro contribuiu para o avanço da área de pesquisa em comunicação, que tomou a análise de discursos como uma referência central. Isso perdurou por muitos anos. Mas quando a atividade da comunicação midiática vai se desenvolvendo, concomitantemente aflora a importância do discurso político construído via imagem e se observam limites da ferramenta linguística para dar conta destas modalidades de discurso emergente – além de haver um impulso para estudos de modalidades de discurso não verbal. Na transição de uma coisa para outra é muito importante uma categoria que aparece como quase naturalizada – ou, situada na fronteira do território linguístico –, mas que tem uma grande importância para o salto que a análise do discurso dá num momento posterior, que foi a categoria da enunciação. A gente descobre na categoria da enunciação

a chave de leitura para fazer a ponte entre o problema da materialidade do texto com a questão social: o texto funcionando no âmbito da sociedade. E aí nos preocupamos com questões como intenção, inteligibilidade, estratégias dos modos de dizer, as categorias do discurso relatador e discurso relatado, a noção de interdiscursividade – que nasce aí dentro deste contexto mais moderno da enunciação. E isso vai se configurar como grande passo para se estudar, de modo mais sistemático, os discursos midiáticos (cobertura de grandes acontecimentos, análise das estratégias políticas das eleições, etc). O foco passa a ser buscar descrever e entender “os modos de dizer”, de um modo mais profundo do que sugeriam os estudos pragmáticos, sobre “atos de fala”, de origem anglo-saxônica. Nesta abordagem, o que se deveria reter dos discursos, de modo inferencial, seria a busca de uma resposta enquanto efeito do próprio ato linguístico, cunhado na expressão “quando dizer é fazer”. A pesquisa sobre enunciação gera muitos desafios, porque tira a compreensão do discurso apenas do domínio linguístico e, ao mesmo tempo, lança novas hipóteses, das quais vão resultar outros processos observacionais, a partir dos quais os discursos (político, psicanalítico, midiático, religioso, etc) vão se constituir em objetos.

Pergunta: *Temos uma relação crescente entre ferramentas metodológicas e o desenvolvimento da mídia?*

Antonio Fausto Neto: Após os primeiros estudos de análise de discurso – vinculados à literatura e linguística – há um salto para outras modalidades de discurso, que tomam como referência alguns princípios da análise de discursos no campo da literatura e no campo da linguística. Em um primeiro momento da pesquisa sobre discursos midiáticos, toma-se por base as práticas midiáticas verbais e, neste sentido, tomamos também as referências destas matrizes sociodiscursivas, sociolinguísticas clássicas. E quando aflora a questão da imagem há uma mutação, o que é enriquecido pela contribuição do grande linguista Émile Benveniste, que oferece chaves analíticas para a compreensão do funcionamento enunciativo dos discursos, como algo que transcenderia o linguístico. Assim, Benveniste oferece insumo para a análise de fenômenos translinguísticos, como os de natureza midiática. Benveniste foi um autor central

no deslocamento do olhar da análise de discurso do texto fechado em si mesmo para uma noção de sociabilidade, de sociedade, de social, na medida em que ele deu uma série de pistas para essa passagem. Destaca-se particularmente o famoso texto dele “O aparelho formal da enunciação”, que é um texto também publicado em português, como capítulo de um livro chamado “Problemas de Linguística Geral”. Este é um texto fundamental para o deslocamento nos estudos de análise do discurso. Ele lança chaves para se examinar os discursos sociais, recorrendo-se à singularidade da categoria da enunciação, como referência que iria muito além da tradição positivo-dedutivista da linha de “content analysis”/análise de conteúdo. Vem deste linguista uma contribuição central para os olhares analíticos dos estudos sobre discursos midiáticos, hoje. Certamente não pode enfrentar questões cruciais com que se depara hoje a pesquisa de análise de discurso, mas alguns eixos de suas proposições são provocações criativas para nos deslocar para o outro lado da rua.

Pergunta: *Como a materialidade da fala que circula nas mídias sociais muda as possibilidades de realização da análise do discurso?*

Antonio Fausto Neto: A análise de discurso é uma atividade que esteve tradicionalmente filiada à uma problemática de fundo, que vem subsidiada pelos estudos linguísticos e literários, sendo a matéria-prima, por um longo tempo, a fala. Ora, a fala, enquanto objeto, é estudada por muitas escolas, como a psicanalítica, a filosófica, análise crítica, linguística, sociologia e a sociolinguística, que se voltou para uma dimensão social da linguagem. E aí que há uma passagem da fala como instância de gramáticas para a fala como alguma coisa que se faz socialmente. Há uma distinção entre a fala pensada pelos linguistas e o discurso pensado pelos teóricos do discurso, distinguindo-se pela separação do aparelho linguístico como aparelho de análise, no primeiro caso, e uma tentativa de elaboração de um outro modelo, que cuidaria dos discursos sociais. O aparelho que põe a linguagem em situação de fala é permeado por muitas injunções além da gramaticalidade da língua. Há uma outra atividade discursiva mais complexa, que vai impulsionar as teorias e modelos. Isso porque quando a língua é colocada em condição de fala, envolve um conjunto de fatores

que deverão ser contemplados, pois do contrário estaríamos apostando na força de um discurso unificante – hipótese descartável. Quando falamos que atualizamos a língua, entendemos que trabalhamos sobre ela, através da atividade enunciativa, ou seja, quando produzimos discursos. Apenas recordando, a língua é a matriz geradora do trabalho que é feito sobre ela – e deste trabalho se ocupam os linguistas. Mas há um passo seguinte e diz respeito ao momento em que os analistas tiveram que resolver o afloramento de uma matéria significante complexa, que vai além da matéria linguística verbal, como é o caso do afloramento da imagem. Há uma série de materialidades discursivas que apareciam através da publicidade, do cinema, do discurso político, do corpo, etc. Havia uma emergência da materialidade discursiva que interpelava a sociedade para além do texto verbal. A análise do discurso conseguiu avançar porque vários tipos de 'escolas' de enquadramentos analíticos diversos deram-se a experimentações, pondo em interrogação alguns dos seus modelos.

Contemporaneamente, pode-se pensar que a análise de discurso sofre também uma certa retração, pois tudo parece emergir, em termos de sentidos, de uma certa visão pragmática, ao julgar que todo dito está exposto e certificado, não requerendo incursões mais profundas sobre a questão da referência (do significado). Não é bem assim, se levarmos em consideração o fato de que além da textualização algorítmica há rastros deixados por seu sistema produtivo, contendo marcas de suas intencionalidades, lógicas e racionalidades. Talvez tenhamos que formar analistas para enfrentar este novo estágio de produção de linguagens, para reabilitar a problemática do sentido. Quando emerge a questão das novas formas de comunicação, sobretudo o paradigma digital, essa questão aparece no interior de um outro grau de complexidade, diferente do momento anterior. Além da questão específica de um algoritmo, todas as práticas sociais que emergem no contexto daquilo que se chamaria de revolução do acesso – a complexificação dos processos discursivos, através de uma articulação de linguagens, cuja condensação chama-se internet. A internet, diz Verón, condensa vários investimentos, vários agenciamentos de códigos e de linguagens, como o grafismo, a estética, o som, o desenho – e são as práticas sociais e o fenômeno digital jogam a internet em um território de práticas, de

práxis. O trabalho analítico precisa enfrentar este novo cenário discursivo.

Pergunta: *Até mesmo as disputas de poder e as estratégias de buscar o contato com o outro mudam neste cenário. Isso tensiona uma transformação metodológica?*

Antonio Fausto Neto: Quando as práticas sociais se apropriam da internet, dão a ela alguma especificidade, resultante desta condensação. Me parece que a análise do discurso não deixa de ser uma ferramenta e um lugar de trabalho sobre o discurso social, mas evidentemente não pode desconhecer essa mudança. Os dispositivos de análise têm que dar um salto de constituição e de formulação para fazer face à discursividade que se faz agora, por exemplo, em processos interacionais diferentes, como os das redes sociais, nos quais, produtores e receptores estão situados numa aparente relação de simetria. A tensão discursiva é diferente daquela que reunia produtores e receptores num momento anterior. Este objeto requer que a análise de discurso remodele-se, complexifique-se conceitualmente, metodologicamente, para dar conta destes novos nichos e processos de comunicação. Acho que estamos nesta virada. Na medida em que a internet reúne – no sentido de condensação – uma complexificação de linguagens, conseqüentemente os processos analíticos vão ter que se refazer também, considerando-se que já não são campos sociais que travam discursos, disputam, constroem estratégias para receptores, mas tais lógicas passam por circuitos de interação, muitos dos quais se fazem por meio de uma arquitetura e de uma engenharia distinta daquilo que foi o processo comunicacional da relação entre campos sociais e recepção social. Os dois campos (de produção e aquilo que seria o campo dos receptores) estão agora todos vinculados à uma arquitetura comunicacional, que nos coloca juntos numa paisagem comunicacional, o que significa dizer que esse cenário interacional requer outros modelos analíticos, que por sua vez requerem uma semiótica aberta. Não mais uma semiótica fechada, inspirada na literatura, não mais uma semiótica inspirada nas metáforas dos dispositivos sociológicos que explicaram relações entre emissores e receptores como relações de poder, em sentido clássico.

Pergunta: *Há uma necessidade de compreender processos distintos de produção de textos também?*

Antonio Fausto Neto: Nós estamos em uma arquitetura comunicacional em que os dois polos de discurso, que outrora trabalhavam em uma dimensão discursiva diferencial, hoje estão vinculados à uma atividade interacional concomitante, que é por natureza descontínua, porque não se sabe o desdobramento, já que nem sempre são levados à intercambialidade com o outro. Mas nesta atividade comunicacional contemporânea transitam discursos, que ao invés de ficarem fundidos e situados no interior da arquitetura interacional, destes dois polos, estes discursos migram para outros lugares, seguindo a dinâmica de descontinuidades, de bifurcações. Toda essa dinâmica de funcionamento dos discursos sociais hoje requer uma teorização e um modo de trabalhá-los, de analisá-los, distintos daquele momento onde o foco da análise do discurso estava centrado em estruturas duras, como a gramática do campo de produção, a gramática do campo de recepção. Hoje tudo isso está em conexão, quase que em um fluxo contínuo, mas que todavia deixa marcas assimétricas do seu funcionamento. E essas marcas são por onde nós podemos chegar para poder reconstituir a análise de discurso, entendendo-se um outro modo de funcionamento dos discursos.

Nós abandonamos um modelo de comunicação de um para muitos, um modelo no qual havia uma exponencialidade da gramática de produção disseminando-se na direção de receptores, que estavam também produzindo seus próprios discursos (e foi aí que se desenvolveu a análise de recepção, numa segunda fase). Estamos numa terceira fase, que é emergente, em que há uma mudança da arquitetura, com a reunião de produtores e receptores, que não estão mais numa situação de distâncias (na qual os produtores manejavam os discursos emitidos aos receptores, que os reelaboravam). Tivemos um momento da análise enfatizada na produção, depois um segundo que enfatizava a análise da recepção, fortemente representada pela conjugação de teorias de ciências da linguagem e ciências sociais. Agora estamos em um modelo caracterizado por uma sociedade em midiatização, que mostra-nos discursos

sendo produzidos concomitantemente, em intensa interação entre produtores e receptores de discursos, que já não estão mais nessa posição clássica de produtores e receptores, mas em uma posição de complexa intercambialidade, de interfaces. Só que falar em interfaces não significa dirigir o discurso para destinos pré-localizados, como retornar para a produção, ou enviar para a recepção.

Pergunta: *Assim, também não analisamos produtos fechados, mas temos que encontrar outras formas que caracterizam a produção de discursos?*

Antonio Fausto Neto: A arquitetura que vivemos hoje, em que muitos falam para muitos, significa dizer que os circuitos se misturam, alguns circulam juntos, concomitantemente, paralelos, e muitos deles se bifurcam e criam rastros para diferentes posições, diferentes destinos, fazendo com que os analistas de discursos deste momento atual da midiatização tenham o desafio de encontrar os rastros destes processos. Não há uma materialidade com racionalidade totalmente acabada, porque os discursos estão em interface, estão em uma atividade muito longa de interpenetração. Mas, como lembra Luhmann, todo processo de interpenetração não se desenvolve de modo convergente, pelo contrário, as interpenetrações discursivas, em termos de práticas, desenvolvem também, como resultado, a desordem. Ocorre a não convergência, as bifurcações, os destinos não sabidos que essas práticas tomam em uma direção, sem necessariamente aquele porto matricialmente que foi o traçado pelo grande enunciador, o grande emissor do processo comunicacional. Então, estamos vivendo esta complexidade, onde os discursos não são mais disseminados de um polo a outro, mas os discursos são acionados no contexto de interpenetrações de discursos e práticas discursivas, cujo funcionamento não os remete de volta aos seus presumíveis lugares responsáveis por suas emissões e recepções. Porque estes lugares não estão mais onde estiveram sempre, eles cambiam nesta lógica de comunicação de muitos para muitos, não mantêm uma configuração de lugar fechado, constituído e protegido de qualquer tipo de contaminação de outro lugar. Pelo contrário, estes lugares (antes emissão e recepção) agora estão em rede, eles estão em atividade, de tal modo que nós

só podemos resgatar presumíveis intencionalidades, lógicas e gramáticas nos rastros deixados pelos caminhos que eles percorrem. Nos parece que este é o desafio atual e nós estamos dando os primeiros passos na construção de propostas metodológicas, com algumas dificuldades, porque há o deslocamento de uma fundamentação epistemológica e a mudança de objetos e arquitetura comunicacional. Temos que nos equipar com uma outra bagagem (retórica, teórica, metodológica, epistemológica, etc.) para darmos conta das discursividades, hoje, da sociedade em que vivemos, neste contexto de mediação.
